Paul 252 c
8°
Revue
Jaed. Th.
4730

Digitized by Google

<36638186210012 S

<36638186210012

Bayer. Staatsbibliothek

Digitized by Google

Digitized by Google

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin;

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Sechsunddreißigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schulthess.

1854.

Digitized by Google

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Digitized by Google

Vorwort (Januarheft 1854).

Was wir gewollt? Wenn darauf derjenige, deſſen Thun aller Welt vorliegt, erſt ſelber antworten ſoll, ſo ſcheint er mit Worten für die That eintreten zu wollen. Wenn aber Andere ein Anderes erwarten, als er gewollt, ſo bedarf es der Verſtändigung.

Die Revue ſollte eine pädagogiſche ſein. Iſt die Klage wahr, daß die Univerſitäten und ſelbſt die Probejahre unſerm jüngern Lehrſtande wenig in der Pädagogik bieten; iſt es unläugbar, daß verwandte Zeitſchriften dieß Feld nach und nach verließen oder doch nur ſeltener berührten; zeigte die geringe Beihülfe unſerer Mitarbeiter, daß die wiſſenſchaftliche und auch praktiſche Pädagogik wohl nur als ein unfruchtbares Feld angeſehen werde; bezeugten die erſchienenen pädagogiſchen Werke bei aller Tüchtigkeit, daß die Schulpädagogik weder vor- noch durchgearbeitet ſei: ſo war das Mahnung, die Vorarbeiten für eine Schulpädagogik zu liefern. Daß wir allein ſtanden, iſt nicht unſere Schuld; daß wir den Schein einer Vormundſchaftsanmaßung erhielten, lag im Schweigen Anderer; daß wir nur Bruchſtücke gaben, lag im Mißverhältniſſe der Kraft zum unverarbeiteten Material; daß wir mit dem Obenaufliegenden begannen, gebot der Umſtand eines erſten Anfangens.

Die Revue ſollte den Leſern ein Bild der Entwickelung der Pädagogik und Didaktik geben. Das Ephemere ward darum als ſolches bezeichnet, das Ausſchreitende charakteriſirt, das Alltägliche nur berührt, das Eigenthümliche möglichſt hervorgehoben, das Verwandte als Verwandtes eingereiht. Dieß forderte von Zeit zu Zeit vielleicht unzeitige Artikel, um Beurtheilten und Leſern unſern Maßſtab hinzuſtellen. Hat es den Schein gewonnen, als träten beſondere Richtungen hervor, ſo liegt das in den Strömungen der heutigen Pädagogik und Didaktik. Wir durften die Augen nicht verſchließen vor dem, was man vielleicht nicht gerne ſieht, aber durch Augenzudrücken nicht wegläugnen kann; wir mußten unſere Leſer ſehen laſſen, was vorgeht, wenn wir ſie nicht trügeriſch um die Zeitſtrömung hinwegführen wollten. Wem die Richtung nicht gefällt, klage nicht uns an, oder er dichtet uns einen Einfluß an, auf den wir nicht Anſpruch machen.

Die Revue ſollte im Kampfe zwiſchen der höhern Bürgerſchule und dem Gymnaſium mitkämpfen. Wir ſind in dem Kampfe vor der Macht der Umſtände erlegen, nicht aber erkennen wir uns beſiegt. Undeutlichkeit unſererſeits hat uns Mitkämpfer entzogen, denn nur ſie kann Ur-

Digitized by Google

sache sein, wenn die seit 1847 verfochtene Idee heute als neu gilt. Unsere Idee mögen sich Andere aneignen, glücklichern Kämpfern soll unser Glückwunsch nicht fehlen.

Die Revue sollte den Blick in die Schulzustände und Schulentwicklungen anderer Länder und Völker eröffnen. Die Arbeit war mühevoll. Dank den treuen Mitarbeitern, daß die Mühe nicht ohne Frucht war. Aussichten ins Weite heben Kurzsichtigkeit.

Was wir **nicht** gewollt? Nirgend Regeln geben, denn die haben für uns selbst im Schülerunterrichte wenig Werth; nirgend Methoden angeben, denn die muß sich der Lehrer suchen; nirgend Material für den Unterricht geben, denn wer sich das nicht selber suchen kann, der kann es auch nicht als Bildungsmittel handhaben. Nicht erleichtern wollten wir die Arbeit, sondern Schwierigkeiten aufweisen und so die Arbeit erschweren. Nirgend haben wir uns wollen von der nackten Wirklichkeit die Hände binden und die Idee von ihr ersticken lassen, sondern vielmehr die Idee in die Wirklichkeit hineinarbeiten, denn sie ist der Geist, welcher der stofflichen Wirklichkeit ein organisches Leben gibt. Nirgend haben wir den Handschuh zum Kampfe und zur Polemik aufgenommen, nicht aus Furcht vor den Gegnern, sondern aus Achtung vor unserer höhern Aufgabe. Nirgend haben wir unser Eigenthum reclamirt, wie oft wir auch daran gemahnt wurden, denn wir suchten nicht unsere Ehre. Nirgend, so meinen wir, haben wir unsere Ueberzeugung verhehlt und haben Scheelblick und Scheelwort geduldig hingenommen. Auch im Irrthume gilt noch Charakterwahrheit.

Was wir fernerhin wollen? Den Materialismus aufdecken, wie und wo er sich zeigen mag; für die höhern und höchsten Ideen streiten, wo wir sie von der Wirklichkeit bei Seite geschoben und erstickt sehen; für die Erziehung durch die Schulen kämpfen, wo das Intelligenzlicht im Kronleuchter blendet und die Augen verwirrt; für die Bedeutung des Lehrstandes eintreten, wo man ihn in guter oder böser Absicht nur auf den Lehrsessel verweisen möchte. Wir wollen nach wie vor nach Kräften der Ansicht entgegen treten, welche die Wirklichkeit nach doctrinären Ansichten gestalten und sie in Fesseln schlagen und so ihre Entwickelung hemmen will, nicht aber minder der Ansicht, die uns die rudem indigestamque molem der Wirklichkeit als gesetzgeberische Idee aufdringen will. Vor allem aber wird unser Tummelplatz sein und bleiben der Hausherd der Schule, und können wir das heilige Feuer auf ihm schüren, so wird das unser Lohn sein.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 1. Januar 1854.

I. Abhandlungen.

Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren, zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechischen Sprachunterrichts in Gymnasien, besonders in Hinsicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer basirt werden könne.

Von Professor Dr. Ameis in Mühlhausen.

Seitdem die Gymnasien immer mehr in Lehranstalten verwandelt worden sind, hat man auch, als nothwendige Folge davon, von Jahr zu Jahr ein größeres Gewicht auf die Lehrbücher gelegt. Dieß trifft bei Behandlung der alten Sprachen besonders die Schulgrammatik. Daher sind auf diesem Gebiete eine Reihe von Systemen und Methoden zum Vorschein gekommen, alle in der Absicht aufgestellt, das immer resultatloser gewordene Studium dieser Sprachen in Gymnasien von neuem in Aufschwung zu bringen und mit bessern Erfolgen zu krönen. Da haben denn die Einen sich beeilt, die gewonnenen Ergebnisse der Wissenschaft, wie sie sich ausdrücken, baldmöglichst der Schuljugend in einem handlichen Lehrbuch zuzuführen, ohne zu bedenken, daß die Aufgabe der wahren Pädagogik nur die sein kann, aus den sichern Resultaten philologischer Forscher die **praktischen** Regeln herauszuziehen und diese in einfachster Klarheit und Kürze zugänglich zu machen. Andere haben den abstracten Schematismus des logisch construirten Becker'schen Satzbaues zum Grunde gelegt und in diesen Rahmen die Erscheinungen der alten Sprachen „zum Nutzen der Gymnasien" eingezwängt. Wieder Andere haben nach selbstgeschaffenem, theilweise aprioristischem Systeme, Parallelgrammatiken erscheinen lassen und damit gemeint, das Richtige getroffen zu haben. Von noch Andern sind noch

Digitized by Google

andere Wege eingeschlagen worden: kurz, Jeder hat geglaubt, der herabgekommenen Sache durch eine neu systematisirte Grammatik aufhelfen zu können.

Aber bei all diesen eifrigen Bestrebungen sind nur die Grammatiken immer gelehrter und dicker geworden, die wirklichen Leistungen der Schüler dagegen immer ungelehrter und dünner. Das ist seit einigen Jahrzehnten nach Allem, was man hört und liest, unbestreitbare Thatsache. Der Grund derselben liegt in zwei Dingen, welche auch auf die meisten Verfasser jener Grammatiken eingewirkt haben, zuerst in dem hergebrachten Glauben von der formellen Bildung, die man vorzugsweise durch systematische Grammatik der alten Sprachen erzielen könne. Daher ist man bemüht, nicht bloß die sprachlichen Erscheinungen in kurzgefaßte Regeln zu bringen, sondern auch die Gründe derselben in gelehrter Erörterung beizufügen, ja man pflegt schon nicht selten für Anfänger sprachliche Feinheiten anzuschließen, die entweder über den Gesichtskreis der Jugend hinausliegen oder wenigstens ans Ende der Schullaufbahn gehören; Feinheiten, die höchstens für die fähigsten Köpfe eine Bereicherung des Wissens sind, aber keinerseits die Möglichkeit selbstthätiger Uebung der jugendlichen Kräfte, dieses eigentlichen Kriteriums der gesegneten Praxis, zulassen. Dieß alles aber ist die Folge einer nur das Ideal der gepriesenen Intelligenz erstrebenden Lehranstalt. Und dieß ist das zweite Ding, worauf oben hingedeutet wurde.

Das Gymnasium dagegen muß, wo nur immer von Reformen die Rede sein soll, überall eine christliche Arbeitsschule werden, was es nach seinen Stiftungsurkunden sein soll; es darf daher seinen Namen nicht in ein bloßes *διδασκαλεῖον* ausarten lassen, sondern muß in allen Stücken das *γυμνάζειν* von unten bis oben zu Ehren bringen. Wenig lehren, noch weniger vornehm dociren, sondern fortwährend üben, anregen, den Selbsttrieb stacheln, insonderheit die altclassischen Sprachen vorzugsweise zum Tummelplatze der jugendlichen Kräfte erheben, und nicht in die höhere Bürgerschule hineinpfuschen, — das ist der Kern einer Wahrheit, die schon seit Jahren in der Pädagogischen Revue verfochten wird. Dadurch allein gewinnt das Gymnasium wieder den Ehrenplatz einer christlichen Berufsschule *, die von der vagen All-

* Natürlich im Scheibert'schen Sinne. Denn die wunderlichen Extravaganzen des Herrn Steffenhagen („Die modernen Berufsschulen". Parchim, 1852) sind von Scheibert in dieser Revue und von Dietsch in den Leipziger Jahrbüchern kurz, aber genügend abgefertigt worden. Mich hat der Mann in seinen blinden Phantasieen nebenbei zum bloßen Formalisten gestempelt, indem er sich nicht entblödet, Seite 70 ohne Weiteres hinzuschreiben: „Das Gesammtgymnasium ignoriren, — nein,

Digitized by Google

gemeinbildung zum bloßen Humanismus, von der nutzlosen Beförderung des todten Wissens und der einseitigen Intelligenz sich gründlich losreißt, und dafür unter dem Wesen des göttlichen Geistes, wie er in Christo erschienen ist, überall das Können erzeugt.

Wenn man nun von diesem Standpuncte aus die griechischen und lateinischen Schulgrammatiken betrachtet, so wird man über manche derselben ganz anders urtheilen als die vielgerühmte Wissenschaftlichkeit sich einbildet. Man wird den feinen, aus den Kräutern der Litteraturfelder destillirten Sprachspiritus für das halten, was er ist, für Gelehrtenspiritus, der durch Mittheilung an die Jugend höchstens ein angewehtes Wangenroth erzeugt, das mehr den Mangel als das Dasein der Gesundheit verräth; man wird dafür lieber die einfachste, aber verdaulichste Hausmannskost vorziehen, die allein gesunde Naturen schafft. Ohne Bild gesprochen, man wird die viele theoretische Gelehrsamkeit, die in manchen Grammatiken herrscht, mit Absicht vermeiden, und wird nur die schlichtesten Angaben der sprachlichen Thatsachen, welche zugleich eine stetige Uebung durch praktische Beispiele zulassen, in Anwendung bringen. Daher wird man z. B. fürs Griechische, wovon jetzt allein die Rede sein soll, den Schulgrammatiken von Buttmann, Gottschick, der Elementargrammatik von Kühner und einigen andern Büchern dieser Art das Lob einer praktischen Brauchbarkeit nimmer versagen, weil durch die-

---

das will der Formalismus nicht; denn das Ignoriren ist ihm erfahrungsmäßig schlecht bekommen —; es unbefangen beurtheilen, das kann er nicht, weil ein „„Zünftiger““ überhaupt nicht unbefangen sein kann; aber er thut was er kann; er kann das neue Gesammtgymnasium mit heidnisch classischem Hochmuthe „„belächeln““ (Päd. Rev. 1848. August. S. 118).“ So weit Herr Steffenhagen. **Calumniare audacter, semper aliquid hæret!** Doch es genügt, diesem marktschreierischen Kauze gegenüber, dem unter Anderm auch das christliche Gymnasium ein böhmisches Dorf ist, meine einfachen Worte zu wiederholen, welche (in der von Herrn St. bis jetzt ignorirten Beurtheilung seiner frühern Schrift) am angeführten Orte also lauten: „Redeweisen, wie ebendaselbst „„die alten Sprachen stopfen die Sätze noch in einander, wie wenn man Wurst macht““ u. s. w. kann man nur belächeln, weil in solchen pikanten Aphorismen die ruhige Abgeschlossenheit wissenschaftlicher Untersuchung zu sehr vermißt wird.“ Worin liegt denn da der „heidnisch classische Hochmuth“? Wo ist denn da vom „neuen Gesammtgymnasium“ auch nur mit einer Sylbe die Rede? Da ich nicht annehmen kann, daß dieser Mecklenburger Kämpe die Worte eines Gegners leichtfertig ansehe oder gar böswillig verdrehe: so muß ich nach alter Logik folgenden Schluß ziehen: Herr St. hält sich selbst für das personificirte Gesammtgymnasium, so daß seine Ausdrücke nicht Redeweisen des Herrn St., sondern Redeweisen des Gesammtgymnasiums sind. Nach diesem Schlusse habe ich allerdings „das neue Gesammtgymnasium belächelt“, **wo** es nämlich bei Beurtheilung der alten Sprachen seine ästhetischen Bilder vom „Wurstmachen“ herholt. Der „heidnisch classische Hochmuth“ endlich ist rhetorischer Zusatz des ganzen Phantasiegemäldes.

Digitized by Google

selben eben so gut, wenn nicht noch besser als durch manche gelehrteren Werke, das Hauptziel des griechischen Unterrichts in Gymnasien sich erreichen läßt, nämlich der Jugend ein leichtes und sicheres Verständniß der griechischen Autoren zu vermitteln Dieß bleibt der Kernpunct. Nur durch tüchtige Lectüre wird Einsicht in den Sprachgeist gewonnen, nicht durch Theorieen der Grammatik. Das haben unsere Vorfahren gewußt und dürfen unsere heutigen Pädagogen niemals vergessen. Was auf diesem Wege an geistiger Bildung überhaupt gewonnen wird, das bekommt die Jugend mit in den Kauf, ohne daß man dafür ängstlich zu sorgen braucht. Es geschieht ebenso, wie sich Speise und Trank des Körpers in Saft und Blut verwandelt, ohne daß man erst nöthig hat, schon der Jugend diesen chemischen Proceß mit Hülfe der Wissenschaft zu verdeutlichen. Man hat nur dafür zu sorgen, daß die Speise einfach und nahrhaft sei und den Magen nicht beschwere oder überreize.

Nach diesem Eingange will ich, auf den Wunsch der verehrten Redaction, eine Anzahl der neuesten griechischen Schulgrammatiken und griechischen Formenlehren besprechen, indem ich die von den Verfassern derselben befolgten Principien oder Grundsätze pädagogisch ins Auge fasse. Das bedeutendste Werk dieser Art, weil reformatorischer Natur, ist die Leistung von Ahrens in folgenden zwei Büchern:

1. **Griechisches Elementarbuch aus Homer.** Von Dr. Heinrich Ludolf Ahrens, Director des Lyceums zu Hannover. Erster Cursus. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1850. XLIV und 108 Seiten in gr. 8.
2. **Griechische Formenlehre** des Homerischen und attischen Dialektes zum Gebrauche bei dem Elementarunterrichte, aber auch als Grundlage für eine historisch-wissenschaftliche Behandlung der griechischen Grammatik. Von Heinrich Ludolf Ahrens, Dr. phil., Director des Lyceums zu Hannover. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1852. XII und 280 Seiten in gr. 8.

Beide Schriften bilden so zu sagen eine Auflehnung gegen die bisherige Praxis, indem sie den griechischen Elementarunterricht auf Homer und eine selbstständige, den attischen Dialekt nicht voraussetzende Behandlung der Homerischen Sprache basiren wollen. Die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens sucht der Verfasser im Vorworte zum Elementarbuche ausführlich zu begründen. Dabei kommen eine Reihe pädagogischer Sätze zum Vorschein, denen kein Pädagog widersprechen wird. Aber — das ist mein erster Einwand — aus den Prämissen des Herrn Ahrens lassen sich für die Praxis ganz andere Schlußfolgen ziehen, als der Verfasser gezogen hat. Sodann reizen zum Widerspruch alle diejenigen Stellen, in welchen der philologische Forscher Ahrens eine derartige Geltung behauptet, daß darüber die Jugend und die Geschichte der Gymnasien aus den Augen schwinden. Endlich trägt Vieles den Charakter des Ge-

Digitized by Google

künstelten an sich, während die herkömmliche Praxis das Natürlichere ist. Diese drei Einwände will ich jetzt zu begründen versuchen, indem ich die Bedenken gegen die Zweckmäßigkeit, den griechischen Unterricht mit dem Homer zu beginnen, auf einzelne Puncte zurückführe und dabei die Gründe des Herrn Ahrens in Erwägung ziehe.

1. Bei Erlernung einer jeden gebildeten Sprache pflegt man das Zeitalter ihrer höchsten Ausbildung, den eigentlichen Höhepunct ihrer classischen Periode zu Grunde zu legen. Und das hat seinen guten Grund. Denn gerade aus dieser Periode gewinnt die Grammatik das Bestimmte, Feste, Normalmäßige, von wo aus man am sichersten und erfolgreichsten das Rückwärts und Vorwärts der Sprachentwicklung überblicken kann. Nun ist Athen im Zeitalter des Perikles anerkanntermaßen der Höhepunct des hellenischen Lebens, also haben die ersten griechischen Grammatiker für Gymnasien mit richtigem Gefühle die Formenbildung der *κανόνες φράσεως Ἀττικῆς* zur Grundlage genommen. Denn wenn die Jugend in diesem einfachen, feststehenden, sicher begrenzten Formengebiete erst die nöthige Sicherheit gewonnen hat, so kann sie mit Leichtigkeit und mit größerem Interesse auf den Homer zurückgehen. Diese Festigkeit aber in den Formen muß gleich Anfangs bis zur absoluten Sicherheit eingeübt werden, wenn man das sprachliche Gebäude in den jugendlichen Seelen erfolgreich aufführen will. Diesen Grund, der die Sprachen aller gebildeten Völker betrifft, hat Herr Ahrens durchaus nicht genügend gewürdigt. Daher finden sich Sätze, die pädagogisch betrachtet sehr bedenklich sind. So sagt er über die grammatischen Vorkenntnisse beim vorbereitenden Studium des griechischen Unterrichts (Element. S. XIX): „Natürlich wird der Lehrer noch keine absolute Sicherheit in allem Vorgekommenen erwarten, sondern auf die nachfolgende vielfältige Uebung rechnen", und spricht anderwärts (S. IX) von einer „verhältnißmäßigen Sicherheit", die der Schüler „in der Grammatik des Homerischen Dialektes erlangt" habe. Das sind gefährliche Sätze, die Herr A. leicht noch in der Prima büßen kann. Man darf nicht den zweiten Stein drauf setzen, bevor der erste unerschütterlich festliegt. Das ist die erste Bedingung für ein glückliches Fortschreiten, und dieß um so mehr, wenn das Griechische, wie Herr A. für zweckmäßig hält, erst in Tertia begonnen werden soll. Der Verfasser nennt nämlich den Beginn des griechischen Unterrichts in Quarta oder in dem dritten Jahrescursus eines neunjährigen Gesammtcursus sechsclassiger Gymnasien geradezu „einen offenbaren pädagogischen Fehler" (Element. S. XVII), und setzt dann hinzu: „man scheine jetzt sehr allgemein von diesem Irrthum zurück-

Digitized by Google

zukommen". Diesen Zusatz widerlegt ein Blick in die Schulprogramme, der erste Gedanke ist ein philologischer Machtspruch, der erst des Beweises bedarf. Ich für meinen Theil könnte nur wiederholen, was bereits Poppo in einer Schulschrift gegen den Anfang in Tertia mit überzeugender Wahrheit gesagt hat.

Aber der geistreiche Verfasser hat diesen Gedanken zur Allgemeinheit gesteigert, weil derselbe für sein Verfahren nothwendig ist. Denn er hat sehr wohl gefühlt, daß er mit seinen Homerischen Formen und seiner Anfangslectüre der Odyssee ein schon etwas gereifteres Urtheil der Schüler brauche. Daher redet er (Element. S. XVII) ganz allgemein vom „Beginnen einer so schwierigen Sprache, wie die griechische ist", charakterisirt den Hintergrund der Tertia nicht ohne Hyperbel S. X als eine Zeit, wo „bereits an einer oder mehrern Sprachen das grammatische Urtheil gebildet und eine Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten erworben ist". Aber „das grammatische Urtheil" des Tertianers wird kein Pädagog schon „gebildet" nennen, sondern noch immer als ein in der Bildung begriffenes ansehen, und die „Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten" wird sich wohl in der Wirklichkeit auf ein bescheidenes Maß reduciren. Der Verfasser sagt selbst S. XII mit Beschränkung, daß „der Schüler bei Erlernung des Griechischen für eine verständig denkende Auffassung der Sprachverhältnisse schon **mehr** gereift ist", und daß „in der griechischen Sprache die Genesis der Formen viel klarer gezeigt werden kann als in der lateinischen oder den neuern". Indessen hat er in Rücksicht auf die Erwägung, „ob und inwieweit die Kenntniß der Genesis gerade dem Anfänger nützlich sei oder nicht", zur Erklärung hinzugesetzt: „während in **vielen** Fällen der Schüler durch die Einsicht in die organische Entwicklung der Formen eine festere Kenntniß derselben gewinnen wird als durch ein bloß mechanisches Auffassen mit dem Gedächtnisse, kann in **andern** Fällen die gründlichere Erörterung der Genesis den Lernenden nur aufhalten und verwirren." Auch hier dürfte der Philologe stärker sein als der Pädagog, da der letztere wohl an der ersten Stelle „in einigen Fällen", an der zweiten „in den meisten Fällen" mit Hinblick auf wirkliche Tertianer sagen würde. Denn „die Kenntniß der Genesis", die der Tertianer noch nicht selbst finden kann, sondern die erst theoretische Erörterung ihm mittheilen muß, wird bei der Mehrzahl der Schüler auf dieser Stufe nur Eigenthum des Gedächtnisses bleiben, aber keine weitere Kraft und Uebung der Selbstthätigkeit, worin allein das Kriterium nachhaltiger Praxis liegt, zu entwickeln vermögen. Von gleicher Beschaffenheit ist, was der gelehrte Philologe sofort an das Obige anschließt: „Es mag nützlich

Digitized by Google

sein, in einem spätern Stadium des Unterrichts den Ursprung der verschiedenen Declinationsformen aus einer Urdeclination unter Beziehung auf die verwandten Sprachen zu erörtern." Aber diese gelehrte Theorie ist reine Philologensache, die nach meiner Ueberzeugung selbst auf dem letzten „Stadium des Unterrichts" im Gymnasium eine vorzeitige Ueberstürzung wäre. Wie viele Sprachen soll denn der junge Mensch lernen, um die „Urdeclination unter Beziehung auf die verwandten Sprachen" nur begreifen zu können?! Der Gymnasiast hat wahrlich genug zu thun, wenn er alle die nothwendigen Uebungen durchmachen will, um die griechischen und römischen Schulautoren leicht und sicher verstehen zu lernen.

Es könnten noch andere Nebenpartieen aus der Erörterung des Herrn A. angeführt werden, aber aus allen sieht man dasselbe, nämlich daß beim Anfang des Griechischen mit Homer in der Tertia die Anforderung an das schon „gebildete" oder „mehr gereifte" Urtheil des Schülers gesteigert wird. Allein trotz dieser höhern Anforderung an den Schüler hat die Durchführung des Verfahrens in einem Schulbuche dem Urheber selbst — was zunächst ein Zeichen methodischer Künstlichkeit ist — viele Mühe gekostet. Er sagt nämlich in der Formenlehre S. III: „Längere Zeit hindurch wollte es mir nicht gelingen, manche Schwierigkeiten, welche aus der eigenthümlichen Beschaffenheit der Homerischen Sprache hervorgehen, mir selbst genügend zu überwinden. ... Fortgesetztes Nachdenken hat es mir aber jetzt möglich gemacht, den ursprünglichen Plan ... in dem vorliegenden Werke durchzuführen." Hier lautet meine einfache Entgegnung: das Natürliche ergibt sich überall von selbst und in der höchsten Einfachheit besteht die höchste pädagogische Kunst. Was dagegen Herr A. so eben erst selbst entdeckt und unter Anstrengung durchgeführt hat, das sogleich an die Schüler zu bringen, heißt in der That zu viel verlangen und sanguinische Hoffnungen hegen. Ich fasse noch einmal das Einzelne zusammen: a. das anfängliche Nichterwarten von „absoluter Sicherheit" in den ersten Elementen, b. der spätere Anfang des Griechischen in Tertia, c. die gesteigerte Anforderung an das Urtheil des Schülers, d. der langsamere Erfolg des Verfassers in Ueberwindung mancher Schwierigkeiten, — alle diese Uebelstände haben ihren Grund nicht in den Personen oder andern Zufälligkeiten, sondern im Wesen der Sache. Denn

2. Im Homer haben wir den etwas schwankenden Boden einer noch im Flusse befindlichen Sprache, deren Formenreichthum einerseits der für Anfänger nöthigen Einfachheit und Abgeschlossenheit ermangelt, und deren Formenarmuth andererseits keine vollständigen Paradigmen

Digitized by Google

gestattet, die den Anfängern unentbehrlich sind. Der Verfasser sagt selbst im Element. S. VIII: „Allerdings bietet der Homerische Dialekt in ziemlich vielen Fällen mehrfache Gestalten der Formen, wo der attische Dialekt sich mit einer einzigen begnügt", mit Anführung einiger Beispiele. Und wie sucht er dieses pädagogisch unwiderlegbare Bedenken zu beseitigen? a. durch die Waffe, die wir schon kennen, nämlich: „dieser Reichthum bringe nur ein geringes Mehr von Anstrengung und Uebung für das Gedächtniß und das Urtheil des Schülers". Aber abgesehen davon, wie es mit dem Urtheile der wirklichen Tertianer stehe, ist dieß ein Argument, wodurch man alles Mögliche beweisen, alles Mögliche durchsetzen kann; b. durch den Ausspruch, daß wegen der Erwerbung dieses Reichthums „eine nicht geringe Masse eigenthümlich attischer Formenbildung dem Anfänger zunächst erspart bleibe": ein Satz, den man mit gleichem pädagogischen Rechte umdrehen kann, daß nämlich durch Beginn mit dem attischen Dialekte „eine nicht geringe Masse eigenthümlich Homerischer Formenbildung" vom Anfänger zugleich mit erlernt werde; c. durch künstliche Vereinfachung der Homerischen Formen, indem nach Forment. S. V „dem Anfänger in den Paradigmen unter mehrern Gestalten einer Form in der Regel nur eine vorgeführt wird", und dazu „bald die ursprünglichste und einfachste" [d. h. nach der subjectiven Ansicht des Herrn Ahrens, denn die Philologen sind darüber nicht überall einig], „bald auch die im attischen Dialekte wiederkehrende" gewählt worden ist. Eine andere Seite dieser künstlichen Vereinfachung liegt in manchen gewagten Hypothesen, die mehr als zweifelhaft sind. So wird z. B. in § 35 Anmerkung 1 die Form *κρᾶτα* Od. *ϑ*, 92 für den Plural erklärt, was aus Homer nicht bewiesen werden kann und durch die folgenden Dichter nicht bestätigt wird. Im Dat. Plur. der dritten Declination wird § 16 Anm. 2 die Form *-εσι* aus Homer verbannt durch Aenderung von Od. o. 386, 557, *οἵεσιν* in *οἵεσσ'* und *ἀνάκτεσιν* in *ἀνάκτεσσ'*. Andere werden mit Aufrecht annehmen, daß die Form *-σι* mit dazwischen stehendem Digamma die älteste sei und daß sich daraus vermittelst der Assimilation die Form *-σσι* gebildet habe. Doch alle diese Vereinfachungen sind in Hinsicht auf den Charakter des Ganzen nur vereinzelte Kleinigkeiten, die pädagogisch gleichgültig sind. Daher kann auch die Entfernung von einigen andern „nicht eben zahlreichen Erscheinungen des Homerischen Dialektes", die als „unorganische Wandelungen eine unerklärliche Sprachwillkür" documentiren würden, wenn sie echt wären (Element. S. VIII), der einmal mißlichen Sache nicht aufhelfen, abgesehen von den problematischen Verbesserungen. Ja die ganze künstliche Abhülfe, „daß in dem Homerischen Texte, welcher dem

Digitized by Google

Anfänger in die Hände gegeben wird, solche verderbte Formen auf ihre echte (?) und gesetzmäßige Gestalt zurückgeführt werden", könnte entbehrt werden, wenn nur sonst die Homerische Sprache für den Anfang geeignet wäre. Denn wenn das schulmäßige Verständniß des Homer von einigen „nicht eben zahlreichen Erscheinungen unorganischer Wandelung" wirklich zerstört würde, so hieße das über die ganze Vergangenheit der Gymnasien den Stab brechen, weil jene Formen bis jetzt noch von Niemand genügend erklärt werden konnten. Aber Gründlichkeit im Kleinen und Erbärmlichkeit im Großen wird kein Pädagog zur praktischen Parole der Gymnasien machen.

Wie steht es nun aber mit dem Gegentheil des Homerischen Reichthums in der Formenbildung, mit Homers Formenarmuth, um daraus die nöthigen Belege zu gewinnen? Antwort: da finden wir andere Kunststückchen, dem eben beschriebenen Verfahren entgegengesetzte Manipulationen, indem die fehlenden Formen fingirt werden. Der Verfasser erkennt, was bei seinem glänzenden Scharfsinne nicht anders zu erwarten war, in der Formenl. S. V als nothwendig die praktische Rücksicht, „die Paradigmen u. dgl. in einer gewissen Vollständigkeit zu geben, während doch die Homerischen Gedichte nicht für alle Formen Beispiele liefern". Und wie hat er sich geholfen? „Ich habe in solchen Fällen die fehlenden Formen nach der Analogie gebildet; jedoch sind diejenigen Formen und Wörter, die bei Homer selbst nicht vorkommen, wo mir dieß bemerkenswerth erschien, mit einem Sternchen bezeichnet, vielleicht nicht consequent genug." Nach Analogie gebildete Formen haben ihr Gutes, wenn sie der gereiftere Schüler selbst findet; denn sie beweisen, wie weit derselbe im Verständniß der Sprache fortgeschritten sei. So freute ich mich — um eine Kleinigkeit eigener Erfahrung nebenbei anzuführen —, als ein Primaner in einem griechischen Gedichte über die Schifffahrt der Phönicier einen Herameter mit *κερδόφρονες ἄνδρες* schloß und ich nur nöthig hatte, *πολυκερδέες* darüber zu schreiben, und als ein anderer die Form *Φοινίκεσι* gebraucht und zur Rechtfertigung am Rande das Homerische *ἀνάκτεσιν* beigeschrieben hatte. Solche Dinge, die mir öfters in den poetischen Arbeiten der Primaner begegnen, bringen einen Nutzen, weil sie selbstgeschaffene Erzeugnisse sind: aber fertig präparirte Analogieen zum Auswendiglernen dem Anfänger vorzulegen, also das Gedächtniß der Anfänger mit Dingen zu beschweren, die in der Wirklichkeit gar nicht vorhanden sind, das kann ich nicht für pädagogische Weisheit halten, wohl aber für einen der sichersten Beweise, daß man mit Homer nicht beginnen könne. Der Schüler hat genug an vorhandener Sprache zu lernen, der Lehrer darf ihn nicht

Digitized by Google

erſt mit ſelbſtgeſchaffenen Formen behelligen, die in dem übriggebliebenen Sprachſchatze niemals geleſen werden. Hierzu kommt noch ein anderer Uebelſtand, der freilich bloß Nebenſache iſt, daß nämlich manche der aufgeſtellten Analogieen keineswegs jedem Zweifel überhoben ſind. So wird z. B. § 24 der Nom. sing. *ὀδών*, in § 77 der Imperat. *ἔσθι* von *εἰμί* und manche andere Form, die des Sternchens ermangelt, nicht Jedermanns Beifall finden. Auch der durch das ganze Buch hindurch gehende Gen. und Dat. des Dual in der erſten Declination auf *-ῃν* ſteht auf ſchwachen Füßen. Die Notiz nämlich, welche zu Il. *Α*, 431 der Schol. A. gibt: *Ἱππασίδησιν, γράφεται Ἱππασίδην* hat Herr A. in ſeiner Verlegenheit wegen der mangelnden Dualform mit iota subscr. geſchrieben und ohne Weiteres als den richtigen Homeriſchen Dual angenommen, ohne auch nur mit einem Worte die Verbindung der Pluralform *δοιοῖσιν* mit dem vermeintlichen Dualis in jener Stelle aus Homer zu begründen, und ohne die Harmonie dieſer Bildung mit dem Gen. plur. auf *—αων* zu berühren. Eine ſolche aus Verlegenheit entſtandene Kühnheit ſollte wahrlich den Verfaſſer an ſeinem ganzen Verfahren bedenklich machen. Jedenfalls hat er kein Recht, S. IV die Grammatiker zu tadeln, welche den Schüler „für alle Zukunft, ſelbſt wohl für Schriftſteller, die ihm nie zu Geſichte kommen werden, mit ſpeciellſter Kunde ausrüſten". Denn dieſe haben wenigens Formen angegeben, die nicht als Phantaſiegebilde der Analogie herumwandeln, ſondern die einmal in der Wirklichkeit exiſtirt haben.

Um jedoch nichts zu übergehen, betrachte ich noch den hierher gehörigen dritten Grund, den Herr A. (Element. S. VI) für ſein Verfahren in folgenden Worten ausführt: „In der Formenlehre gewährt die Homeriſche Sprache den Vortheil vor der Attiſchen, daß ſie vielfach die urſprünglichern, z. B. die uncontrahirten Formen darbietet, deren Kenntniß zum Verſtändniß der ſpätern Attiſchen Formen unentbehrlich iſt." Richtig! allein in jeder Schulgrammatik werden bekanntlich die uncontrahirten und contrahirten Formen zum Auswendiglernen mit einander verbunden, wodurch der Vortheil entſteht, daß zugleich die Geſetze der Contraction praktiſch an concreten Beiſpielen eingeübt werden, während Herr A. auf unpraktiſche Weiſe beides getrennt hat. Er fährt fort: „Auch iſt die Homeriſche Sprache frei von manchen Schwierigkeiten der attiſchen Formenlehre. Um z. B. nur die Declination der Subſtantiva zu erwähnen, ſo fällt bei der erſten Declination das $\bar{\alpha}$ als Kennlaut weg (mit Ausnahme ſehr weniger Wörter) und damit die verwickelte Frage, wo η oder $\bar{\alpha}$ ſtehen müſſe und wo das α lang oder kurz ſei." Aber das iſt erſtens ein Scheingrund. Denn wenn auch nur

Digitized by Google

„sehr wenige Wörter" eine Ausnahme bilden sollten, so müßte doch bei diesen wenigen Ausnahmen vom Kennlaute ᾱ die Rede sein: es wäre also die Regel nur in eine nothwendig zu beachtende Anmerkung verwiesen, was der Sache nach gleich ist. Indessen dürfte zweitens das ganze Verhältniß ein anderes sein und hier wieder der Philologe Ahrens mit seiner subjectiven Ansicht in den Vordergrund treten. Er pflegt nämlich in der ersten Declination § 12 Stamm und Endung nicht scharf von einander zu trennen, sondern beides mit dem Namen „Ausgänge" zu bezeichnen, und hat nun für Schüler z. B. μάχη als Stamm angeführt. Aber wie von einem Stamme μάχη die Formen μάχαι und μαχάων abzuleiten seien, wird sich schwerlich verdeutlichen lassen, ohne daß man den Stamm μαχα annimmt und in μάχη das η als jonisch gedehntes ᾱ berührt. Endlich bemerkt Herr Ahrens als Vorzug der Homerischen Sprache: „in der zweiten Declination fehlt die attische Declination; in der dritten gleichfalls die attische Flexion der Wörter auf ις, υς, ευς u. s. w." Dagegen Folgendes: a. das Angeführte sind Kleinigkeiten, die gegen den Formenreichthum des Homerischen Dialektes, der „in ziemlich vielen Fällen mehrfache Gestalten der Formen bietet" (wie oben gesagt war), gar nicht in Betracht kommen können. Uebrigens gehören alle diese Formen zu einem einfachen und abgeschlossenen Systeme, das zum praktischen Gebrauche nicht erst nach Analogie fingirter Ergänzung bedarf. b. Die Erlernung dieser attischen Declination wird durch das Verfahren des Verfassers dem Schüler auch nicht — was allein von Gewicht wäre — erspart, sondern nur verspart, bis sie später an die Reihe kommt; ein reeller Gewinn ist also nicht vorhanden. c. Daß endlich der Schüler diese Formen — was wiederum einiges Gewicht hätte — späterhin leichter, sicherer, fester erlernte, wenn mit der Homerischen Sprache begonnen wird, ist auch nicht erwiesen.

Nach dem allem möchte der Grund vom vermeintlichen „Vortheil der Homerischen Formenlehre" für Anfänger, genauer betrachtet, in sich selbst zerfallen, so wie aus der ganzen bisherigen Betrachtung folgendes Resultat hervorgehen dürfte: Herr Ahrens hat alle möglichen künstlichen Rüstzeuge in Bewegung gesetzt, um die einmal erfaßte philologische Lieblingsidee, daß das Griechische mit Homer begonnen werde, für die Durchführung nur erst zu ermöglichen, und um das augenscheinlichste Bedenken nur einigermaßen unschädlich zu machen. Mehr hat nach meiner Ueberzeugung die innere Beschaffenheit der Sache nicht erreichen lassen. Ein anderes für den praktischen Erfolg nicht unwesentliches Bedenken ist:

Digitized by Google

3. Der Anfang mit dem Homerischen Dialekte gestattet keine naturgemäßen Uebungen durch schriftliche Arbeiten, indem er das zum sicheren Schriftstellerverständniß nothwendige Griechischschreiben ausschließt. Der Verfasser spricht verächtlich in dem Element S. VII gegen diejenigen Lehrer, welche „griechische Exercitia in reinem attischen Dialekte so sehr als Zweck des Unterrichtes betrachten, daß sie ein großes Unheil darin sehen, wenn sich (was bei der Bastirung des griechischen Unterrichts auf Homer allerdings leicht geschehen dürfte) in die späteren attischen Scripta zuweilen eine homerische Form einschleichen sollte". Hier dürfte aber Herr A. nicht reelle, sondern ideelle Gegner im Sinne haben. Denn Leute, welche „griechische Exercitia als **Zweck** betrachten", sind mir wenigstens weder in der Litteratur noch im Leben bekannt geworden: ich habe überall nur von Exercitien als von **Mitteln** zum Zwecke, d. i. zum sicheren Sprachverständniß der Autoren, reden gehört. Daß aber dieselben, so weit sie die Prosa betreffen, in attischem Dialekte abzufassen seien und daß ein „allerdings leicht geschehendes Einschleichen" Homerischer Formen „in die späteren attischen Scripta" kein Zeichen einer gesicherten und nachhaltigen Kenntniß sei, das wird doch Niemand abläugnen können. Man sehe sich wohl vor, daß nicht mit vorzeitiger Potenzirung des Dialektischen das allgemein Griechische im Schulunterrichte verloren gehe. Die Gefahr ist um so näher gerückt, je mehr dieses ganze Verfahren aufs Gymnasium als eine **Lehr**anstalt der Intelligenz sich stützt und den Begriff der einfachen Arbeitsschule noch weiter zurückschiebt. Nur für Anstalten, welche auf Lehren und Dociren das Schwergewicht legen, passen Urtheile wie Seite XXIII: „Die unterstützenden Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische sind nicht sowohl, wozu sie überhaupt wenig nützen, zur Einübung kleinerer Formencomplexe als zur befestigenden Repetition größerer Abschnitte zu benutzen." Wie man indeß die nöthige Sicherheit in den Formen, im Setzen der richtigen Accente und in den elementaren Lautveränderungen fest erreichen könne, ohne daß man gleich Anfangs kleine, der Schülerkraft angemessene Sätzchen aus dem Deutschen ins Griechische übersetzen läßt und auf diese an die Elementarlectüre eng angeschlossenen Uebungen ein weit größeres Gewicht legt als auf alle theoretische, die bloße „Kenntniß der Genesis" erzielende Grammatik, davon habe ich kein Verständniß. Können steht überall höher als Wissen!

Seltsamer Weise aber geräth der Verfasser, so viel ich wenigstens sehe, mit sich selbst in Widerspruch, indem er Seite XX bemerkt: „Fleißige mündliche und schriftliche Uebungen in der Formenbildung und im Analysiren gehen fortwährend der Lectüre zur Seite." Oder bestehen diese „münd-

Digitized by Google

lichen und schriftlichen Uebungen" bloß im Nachbilden und Analysiren abstracter Schemata, ohne daß deutsche Sätzchen hierzu gewählt werden? Das scheint nicht der Fall zu sein, weil man Seite XXI liest: „Zum Zwecke der Repetition ist es sehr dienlich, wenn der Lehrer etwa wöchentlich ein kleines Exercitium im Homerischen Dialekte unter Benutzung des vorhandenen Wörterschatzes mit angemessener Stufenfolge arbeiten läßt." An beiden Stellen nämlich ist die Rede vom ersten Jahrescursus des griechischen Unterrichts. Da werden doch wohl bei „wöchentlichen" Exercitien „unter Benutzung des vorhandenen Wörterschatzes mit angemessener Stufenfolge" auch die „unterstützenden Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische zu verstehen sein", diese aber bei griechischen Schülern des ersten Jahres in der Wirklichkeit nur „zur Einübung kleinerer Formencomplexe" dienen können. Ich weiß daher beide Aussprüche mit einander nicht recht zu vereinigen. Nur das sieht man daraus, daß Herr A. auch bei seinem Verfahren „mündliche und schriftliche" Uebungen in den ersten Elementen für nothwendig hält. Aber von welcher Art sind diese? Das „etwa wöchentlich" gearbeitete „kleine Exercitium im Homerischen Dialekte" hat mich wahrlich von neuem in Erstaunen gesetzt. Denn dieß ist ein künstliches Product, da bekanntlich eine rein Homerische Prosa in der Wirklichkeit nie existirt hat. Hat sich denn das philologische Gewissen des Herrn Ahrens nicht dagegen gesträubt, die Jugend auf sprachlichem Gebiete in gekünstelten Phantasiegebilden, die in der Welt kein Vorbild gehabt haben, sich herumtummeln zu lassen? Und dabei — was unvermeidlich ist — zur Nachbildung Formen aufzugeben, deren Gebrauch nicht erwiesen ist und deren Analogie noch zweifelhaft bleibt? Wo bleibt denn bei solchen Gestaltungen in Prosa, um anderes zu übergehen, der liebliche Schmelz der homerischen Gesänge, der prachtvolle Partikelngebrauch? Und dieß alles wird vorgeschlagen, während Uebungen im Atticismus bei aller Anfängerschaft doch naturgemäß sind? Ich gestehe offen, daß mir prosaische Exercitien im homerischen Dialekte — Herr Ahrens möge mir den Ausdruck verzeihen — geradezu wie Carricaturskizzen der homerischen Gedichte erscheinen.

Nachdem der Kraftausdruck pädagogischen Zornes von der Leber hinweg ist, gehe ich in den Bedenken gegen den Anfang mit Homer wieder einen ruhigen Schritt weiter und sage:

4. Homer steht für die griechische Litteratur zu hoch, als daß man ihn zum **Abc-Buch** der griechisch lernenden Schuljugend erniedrigen darf. Hier habe ich es mit dem fünften Grunde zu thun, den Herr A. für sein Verfahren (Element. S. VII) angeführt hat Er lautet: „Die Homerischen Gedichte bilden durch In-

Digitized by Google

halt, Sprache und Geist die Grundlage der gesammten griechischen Litteratur, ja den Schlüssel zum Verständniß des ganzen griechischen Wesens." Nun, was folgt daraus? Ich denke nach jeder Logik, daß ihn der Schüler genau kennen lernen müsse, oder daß er vor jenen Gedichten Respect bekomme, oder daß man dafür zu sorgen habe, ihm jenen Dichter nicht zuwider zu machen. Dieß alles wären meiner Ansicht nach Schlußfolgen, die sich pädagogisch rechtfertigen ließen. Aber daß man aus jenen Prämissen schließen müsse, man habe im Elementarunterrichte des Griechischen den allerersten Anfang mit Homer zu machen, das ist eine reine petitio principii oder ein Schluß philologischer Liebhaberei. Den Verfasser trifft besonders das zweite, indem er jene Eigenschaft den Homerischen Gedichten „in einem solchen Maße" zuschreibt, „daß der Schüler zur geistbildenden Bekanntschaft mit dem griechischen Alterthum auf einem naturgemäßeren Wege als an der Hand des Homer nicht angeleitet werden kann". Hier ist statt „Schüler" nur Philologe zu setzen und — alles hat seine Richtigkeit. Denn beim Anfange des Griechischen mit Schülern wird noch nicht auf die „gesammte griechische Litteratur" oder auf das „Verständniß des ganzen griechischen Wesens" losgesteuert. Das sind mit Rücksicht auf Schüler vornehme und überschwängliche Redeweisen. Will man indeß im Charakter der Gymnasien als „vornehmer Lehranstalten" auch vornehme Rede gebrauchen, so kann man zur Noth das Wort „Schüler" unangetastet lassen; denn es handelt sich in der pädagogischen Frage um den Beweis für den ersten Anfänger, für den eine historische Litteraturwahrheit wie die obige nichts beweisen kann. Herr Ahrens hat daher vorsichtig diesen Ausdruck vermieden und dafür den unbestimmteren „Schüler" gesetzt. Für diesen muß allerdings in den beiden obern Classen der Homer, so zu sagen, das tägliche Brod sein, aber man darf ihn nicht zu einer Anfängerkost herabwürdigen wollen. Wie man nämlich das Kind zuerst mit Milch und Milchspeisen auffüttern muß, bevor es das tägliche Brod zu verdauen vermag, so muß auch der jugendliche Geist, der zuerst an das Griechische herantritt, mit einfacherer Nahrung als mit Homer gespeist werden, weil hier alle die Momente ins Spiel kommen, die unter den vorigen Puncten besprochen wurden.

Ich will die Sache noch von einer andern Seite mit einer andern Parallele zu verdeutlichen suchen. Homer hat bekanntlich für die alten Hellenen dieselbe Bedeutung wie für uns die Bibel. Wollte Gott, daß unser heutiges Leben so vom biblischen Christenthum durchdrungen wäre, wie noch der letzte heidnische Hellene von seinem Homer erfüllt ist! In der christlichen Volksschule aber pflegt man die Buchstaben, das erste Schreiben und Lesen nicht an der Bibel zu lehren und einzuüben,

Digitized by Google

sondern man benutzt dazu ein im christlichen Geiste verfaßtes Lesebuch, einen derartigen Kinderfreund oder den lutherischen Katechismus. Erst wenn die Kräfte erstarkt sind, gibt man der Jugend die Bibel in die Hand. Und dieses Verfahren hat noch kein Pädagog der Bürger- und Volksschule getadelt, wohl aber hat jeder das Gegentheil für einen vorzeitigen Fehlgriff erklärt. Ganz ähnlich verhält es sich bei den Elementen des Griechischen mit dem Homer. Diesen Dichter von den Anfängern zerpflücken und zerzupfen zu lassen, das werden sicherlich viele als Verletzung der Auctorität erkennen, die jenem Sänger auf litterarischem Gebiete zukommt. Diese einfache Wahrheit ist um so beachtenswerther, weil die Achtung vor der Auctorität überhaupt nicht zu den hervorragenden Erscheinungen der Gegenwart gehört. Außerdem muß eine Kenntniß des Dichters dürftig und stümperhaft bleiben, die kaum begonnen schon wieder hinter der Beschäftigung mit dem Atticismus zurücktritt. Man gebe doch der Jugend den Dichter erst dann in die Hand, wenn dieselbe bis zur höchsten Stufe des Gymnasialunterrichts in der Kenntniß desselben ununterbrochen fortschreiten kann.

Dann braucht man auch keine gekünstelten Uebungen in einer Homerischen Prosa, die nie existirt hat, wiewohl schriftliche Uebungen rechter Art das Schülerverständniß des Dichters wesentlich fördern. Natürlich sind diese keine künstlich aus Homerischer Dichtung destillirte Prosa, sondern es können naturgemäß für die obern Classen nur **Versübungen** in homerischer Sprache sein. Diese sind aber die praktische Probe, wie tief die Schüler in das sprachliche Verständniß des Dichters eingedrungen sind. Ohne diese Uebungen wüßte ich Ilias und Odyssee mit Secunda binnen zwei Jahren für das erste Verständniß nicht ganz zu bewältigen, überhaupt keine nachhaltigen Erfolge zu erzielen, die mehr wären als dilettantische Routine. Diese kann man freilich mit der ersten besten Uebersetzung gewinnen. Allein wo poetische Uebungen und mündlicher Gebrauch des Griechischen mit den Vorgerückteren für Homer im Hintergrund stehen, da sind jene Faulkissen gar nicht zu brauchen: sie sind gleich vom Anfang herein vernichtet. * Doch die weitere Erörterung

---

* Wie das gemeint sei, darüber hat mein Aufsatz im October- und November-Heft 1852 der Pädag. Revue das Nöthigste angedeutet, was vielleicht später einmal mit Rücksicht auf Homer genauer erörtert und mit concreten Beispielen beleuchtet wird. Uebrigens haben die dort ausgesprochenen Gedanken einige Gegner gefunden, deren Urtheil mir nicht gleichgültig ist. Ich werde daher die Einwände derselben, besonders die Gegenbemerkungen des Herrn Director Dr. Ellendt (im Programm zu Eisleben 1853) und des Herrn Professor Dr. Dietsch (in seinen Jahrb. 1853, Bd. 67 S. 349 ff.) nächstens in einem Artikelchen dieser Revue im Interesse der Sache prüfend

Digitized by Google

würde mich hier auf Abwege führen: ich kehre zu Herrn Ahrens zurück und erwähne gegen dessen Verfahren noch einen Nebengrund, nämlich

5. Homer ist nicht der Zweck des griechischen Unterrichts in den Gymnasien, wenn man auf deren Ursprung sieht. Die alte Wahrheit: „ein Reich wird am sichersten durch die Mittel erhalten, durch die es begründet ist," gilt auch dem Gymnasium und in demselben jedem einzelnen Gegenstande des Unterrichts. Nun sind die Gymnasien Anstalten der Kirche: sie dürfen von diesem historischen Boden niemals herabtreten, müssen vielmehr nach jeder Abirrung auf denselben zurückkehren, wenn sie nicht ganz in die Luft gestellt oder vom vermeintlichen Zeitgeiste überfluthet sein wollen. Das Griechische aber ist in dieselben eingeführt worden, damit besonders der künftige Theologe sein neues Testament und die griechischen Kirchenväter in der Ursprache lesen könne. Daher halte ich es — nebenbei bemerkt — für einen wesentlichen Vorzug der Tholuck'schen Commentare zum neuen Testament, daß häufige Auszüge aus den Kirchenvätern gegeben sind. Dadurch wird nämlich der junge Theologe frühzeitig auf eine Quelle seiner christlichen Wissenschaft hingewiesen, in welcher das christliche Leben reiner und von fremdartigen Elementen weit weniger zersetzt erscheint als in vielen der neuern Schriften. Daß ferner der künftige Jurist die Basilica und der Mediciner die griechischen Aerzte nicht ohne vielfachen Nutzen lesen werde, wird Niemand bestreiten. Wenn dieß letztere in der Wirklichkeit selten geschieht, so liegt ein Hauptgrund in der einfachen Erscheinung, daß die Schüler beim Abgange von dem Gymnasium nicht so viel Griechisch gelernt haben, um jene Autoren mit Leichtigkeit lesen zu können. Dahin aber muß und kann es das heutige Gymnasium bringen.

Alle diese realen Grundlagen der Wissenschaften aber führen auf die Prosa, also auf tüchtige Kenntniß des Atticismus, weil ohne diesen ein Verständniß der *κοινή* und des spätern Hellenismus nicht zu ermöglichen ist. Wer dagegen die Bedeutung des Homer für die Litteratur auch pädagogisch bis zu dem Grade in den Vordergrund stellt, daß er schon durch die ersten Elementarschüler des Griechischen den Dichter zerarbeiten läßt; wer keine Gefahr darin sieht, daß der spätere Schüler Attisches und Homerisches bunt durch einander mischt, weil die Macht des ersten Eindrucks immer ihr Recht behauptet; wer endlich consequent seiner philologischen Lieblingsidee geradezu behauptet, daß die Hauptaufgabe des griechi-

durchgehen. Das beste Kriterium der Wahrheit bleibt freilich überall, mit eigenen Augen zu sehen und mit eigenen Ohren zu hören, wo irgend ein Verfahren von der herkömmlichen Straße abweicht. Collegen können ihre Collegen am besten beurtheilen, und dieß mit beiderseitigem Nutzen, ohne daß Mißverständnisse dazwischen treten.

Digitized by Google

schen Unterrichts sei, „durch den griechischen Geist, wie er sich in der Litteratur und Sprache offenbart, bildend auf die Jugend einzuwirken", — wer dieß alles zum Princip seines praktischen Wirkens erhebt, der entfernt sich vom historischen Boden der Gymnasien. Denn er setzt Philologie an die Stelle der Pädagogik, erhebt zum Zweck was nur Mittel sein kann, hofft „durch griechischen Geist" zu erreichen, was nur durch christlichen Geist erreichbar ist, lehrt daher mit vorzeitigem Eifer den Sprachgeist philosophisch begreifen oder genetisch begründen, anstatt die Sprache selbst auf einfachste Weise lernen zu lassen und zu einem realen Stoffe der stetigen Uebung zu machen; kurz man betritt mit dieser ganzen Methodik der Neuzeit einen Standpunct, der vom ursprünglichen Ziele der Gymnasien um ganze Himmelsweiten entfernt liegt. Und dann hat man kein Recht mehr, die Geschichte als Schutzwehr der Gymnasien in die Schranken zu rufen: denn man hat sein Gymnasium unter dem Charakter der bloßen Lehranstalt bewußt oder unbewußt in die Lebensluft des modernen Zeitgeistes hineingeführt.

Die weitere Erörterung dieses Punctes würde nöthig machen, auf das ursprüngliche Ziel der Gymnasien näher einzugehen und dabei Dinge zu berühren, die mit der vorliegenden Frage nicht unmittelbar in Verbindung stehen. Hier sollte das Ganze nur als Nebengrund angedeutet werden, weil ich recht gut weiß, was mir von Seiten des sogenannten „Humanismus" oder der gepriesenen „Allgemeinbildung" erwiedert wird. Näher liegend, weil unmittelbar in der Praxis begründet, ist das letzte Bedenken, das ich noch durchgehen will, ich meine

6. der letzte Erfolg des Anfangs mit dem Homer wird schon bei dem Eintritt des Schülers in die Prima, **im glücklichsten Falle**, der Wirklichkeit nach ganz derselbe sein, als wenn man mit dem Atticismus begonnen hätte. Abgesehen von allen den Uebelständen, die im Vorhergehenden besprochen wurden, und angenommen, daß alle Bedingungen des Herrn Ahrens von Lehrern und Schülern vollständig erfüllt werden, ist noch gar nicht bewiesen — was die Hauptsache ist —, worin die großen Vortheile des Homerischen Anfangs im Endresultate bestehen sollen. Mit dem Anfange der homerischen Sprache lernt der Schüler zugleich sehr vieles für den Atticismus, und mit dem Anfange des Atticismus lernt der Schüler zugleich sehr vieles für Homer. Der Verf. sagt selbst, was schon oben erwähnt wurde, im Element. S. VIII, daß durch den Anfang mit Homer „eine nicht geringe Masse eigenthümlich attischer Formenbildung dem Anfänger zunächst erspart bleibe", und noch deutlicher heißt es S. XXIII, daß „die Homerische und die attische Formenlehre im Grunde doch nur in

Digitized by Google

geringen Einzelheiten differiren". Da dieß nun stattfindet, so ist die nothwendige Folge, daß, wenn beides, Homerisches und Attisches, ordentlich gelernt worden ist, also etwa beim Eintritt in die Prima, in den Seelen der Schüler kein Unterschied wahrnehmbar wird, womit man begonnen habe, also der letzte Erfolg de facto derselbe bleibt. Womit man aber den Anfang machen müsse, das hängt von Erwägung der Bedenken ab, die vorher behandelt wurden. Daß der Anfang mit Homer ein schwierigerer sei, daß er nicht die nothwendige Sicherheit und Abgeschlossenheit einfacher Formen gebe, daß er mancherlei Künsteleien nöthig mache, um ihn überhaupt nur zu ermöglichen, das alles denke ich im Obigen gezeigt zu haben. Was gibt es also noch für stichhaltige Gründe, aus welchen das Beginnen mit Homer einen bessern Erfolg sichern soll? Ich sehe keine.

Doch Herr Ahrens erwähnt noch drei Gründe, durch die er sein Verfahren zu stützen sucht. Wir wollen sie betrachten. a. Es wird der interessante Inhalt der Odyssee berührt, vermöge dessen „der Knabe sich der mühseligeren grammatischen Arbeit mit mehr Lust und Liebe und folglich mit mehr Erfolg unterzieht". Aber wenn schon beim Anfänger der Inhalt so gewaltig betont wird, so kann man zunächst die erste beste deutsche Bearbeitung von Becker, Atzerodt, Kapp oder irgend einem Andern der Jugend in die Hand geben; zweitens muß ja doch die „mühseligere grammatische Arbeit" in den Elementen vorausgehen, ehe ans Lesen des Homer gedacht werden kann; drittens wird wahrlich vom Inhalte nicht viel genossen, wenn, wie Seite XX und XXI gesagt ist, „anfangs in der Stunde fünf Verse genommen" und auch „im zweiten Semester" nur „etwa zwanzig, später etwa dreißig Verse in der Stunde" bewältigt werden können. Ein solches Zerbröckeln des Inhalts, wie es nothwendig wird, ist eher geeignet, den Genuß eines Inhalts zu zerstören als zu befördern. Ein wahrer Genuß des Inhalts entsteht erst, wenn die Schülerkraft so weit erstarkt ist, daß sie größere Abschnitte des zusammenhängenden Ganzen bewältigen kann. Und dieß ist bei Homer vor Secunda nicht möglich. Viertens hat die maßlose Betonung des interessanten Inhalts die gefährliche Seite, daß schon für Anfänger auch auf geistigem Gebiete die vorzeitige Genußsucht Princip wird. Der Verfasser fügt außerdem hinzu, daß „die zusammenhanglosen Sätzchen, die Aesopischen Fabelchen, die naturgeschichtlichen und geographischen Notizen, welche jetzt die Elementarbücher darbieten, dem Knaben, dessen geistige Kraft bereits am Lateinischen und übrigen Unterrichte erstarkt ist, eine übermäßig magere und unschmackhafte Kost gewähren". Allein dieß ist Geschmackssache, jedenfalls subjectives Urtheil des gereifteren Alters. Was nämlich dem

Digitized by Google

geistreichen Philologen, der tief in den Schacht der Homerischen Forschung steigt, wohl „mager und unschmackhaft“ sein mag, ist dennoch für „Knaben“ eine hinlänglich fette und schmackhafte Kost, die zugleich vor dem Schaden einer vorzeitigen Uebersättigung schützt. Denn selbst wenn in Wahrheit des Knaben „geistige Kraft bereits am Lateinischen und übrigen Unterrichte erstarkt“ sein sollte, so geht ihm doch im Griechischen eine ganz neue Welt auf, so daß er sich wahrhaft freut, recht bald „die Aesopischen Fabelchen, die naturgeschichtlichen und geographischen Notizen“ als leicht übersehbare Ganze auf realem Grunde geläufig übersetzen und analysiren zu können. Endlich haben die Prädicate „übermäßig mager und unschmackhaft“, welchen Unterrichtsgegenstand man auch ins Auge faßt, in der wahren Pädagogik keine reelle Existenz. Denn die Jugend treibt alles gern, wofür sie der Lehrer zu interessiren weiß. Und dahin strebt jeder, den Gott aus Liebe und nicht im Zorne zum Pädagogen geschaffen hat, wie schwer auch in vereinzelten Fällen diese Aufgabe sein mag. Aber dafür ist Pädagogik eine Kunst, in der man nie auslernt. So viel zum ersten Grunde; wir kommen zum zweiten. b. Hier empfiehlt der Verfasser mit Recht schon beim Elementarunterricht eine sorgfältige Beachtung der Onomatik; nur meint er, daß dieselbe am besten durch Homer begründet werde. Seine Worte lauten Seite VI: „Im Homer finden sich die Stammwörter sammt ihren Ableitungen und Zusammensetzungen entweder noch in ihren ursprünglichen sinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Uebertragungen.“ Das ist einerseits richtig und bleibt unbestreitbare Grundlage für die Untersuchung des rein wissenschaftlichen Lexikographen; andererseits aber folgt daraus nicht der Schluß, den Herr Ahrens für den griechischen Elementarunterricht gezogen hat. In diesem nämlich hat der Schüler, wenn er glücklich und naturgemäß fortschreiten will, nicht die ursprüngliche, sondern die gewöhnlichste Bedeutung der Wörter zuerst zu lernen. Darauf führt, wie ich meine, die Analogie in allen andern irdischen Dingen. Denn überall lernt der Mensch auf den niedern Stufen der Entwicklung zuerst die Erscheinung kennen, und erst später folgt der Ursprung oder die Genesis derselben, so weit dieß überhaupt erreichbar ist. Ganz ähnlich in der Spracherlernung: die einfache Erscheinung ist in der gewöhnlichen Bedeutung der Wörter gegeben, die ursprüngliche dagegen wird erst durch genetische Entwicklung der Begriffe gewonnen. Wenn daher letztere am leichtesten im Homer sich findet, so folgt daraus nur, daß dieser der Anfangspunct für den Forscher sein müsse, nicht für den Schüler. Für diesen wird vielmehr, pädagogischer Folgerung gemäß, die Lectüre des Dichters in eine etwas spätere

Digitized by Google

Zeit verlegt. Hierzu kommt zweitens, daß die anfängliche Erlernung der gewöhnlichen Wörterbedeutungen, welche am häufigsten im Atticismus erscheinen, das Praktische ist, weil der Schüler nur mit diesen in praktischer Uebung etwas anfangen kann, während die ursprüngliche Bedeutung nicht selten ins Gebiet der bloßen Theorie gehört. Wie viele Wörter Homers sind von zweifelhafter Deutung und beruhen auf bloß traditioneller Annahme, so daß man über ursprüngliche Bedeutung derselben nicht sicher entscheiden kann! Wie selten aber ist dieß im Atticismus der Fall! Daher möchte auch von dieser Seite der attische Dialekt für den Anfang sich selbst empfehlen. Endlich ist ja sehr vieles aus Homer Gemeingut für die ganze Gräcität geworden, so daß das aus dem Dichter für Anfänger wirklich Brauchbare schon im Atticismus enthalten ist. Wollte Gott, daß alle Tertianer nur „die Stammwörter sammt ihren Ableitungen und Zusammensetzungen", die z. B. Xenophons Anabasis „entweder noch in ihren ursprünglichen sinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Uebertragungen" darbietet, beim Austritt aus der Classe ordentlich gelernt hätten, der Lehrer der Secunda würde sich wahrlich gratuliren können! Die ἅπαξ εἰρημένα des Homer dagegen und vieles andere, was höchstens in den spätern Epikern sich erhalten hat oder in Dichtern seine weitere Fortbildung findet, sind doch für Anfänger ein unverdaulicher Nahrungsstoff. Aller dieser Uebelstände ist man beim Beginn mit dem attischen Dialekte überhoben.

Noch ist c. ein dritter Grund übrig, der also lautet: „Die Bedeutungen der Formen, z. B. der Casus und Modi, lassen sich auf wenige auch dem Anfänger leicht faßliche Sätze zurückführen." Das kann nicht im Ernste gemeint sein. Denn die erste beste Seite eines Lesebuches oder der Anabasis bietet eine genügende Einsicht der „Bedeutungen der Casus und Modi", so weit dieselbe dem Anfänger nothwendig ist. Wer freilich diese Lehren für die wissenschaftliche Philologie untersuchen und behandeln will, der muß natürlich von Homer seinen Ausgang nehmen. Auch der folgende Satz, der sich unmittelbar anreiht: „die ganze Syntax der Satz- und Periodenbildung ist einfach und übersichtlich, so daß sie dem des Lateinischen einigermaßen kundigen Schüler fast gar keine Schwierigkeiten macht", kann für die Zweckmäßigkeit eines Anfangs mit Homer nichts beweisen. Denn „dem des Lateinischen einigermaßen kundigen Schüler" macht auch die attische Syntax, wenn sie nur für Anfänger auf die einfachste Nothwendigkeit in der Praxis zurückgeführt wird, „fast gar keine Schwierigkeit", und dem etwas weiter Gebildeten wird, wenn er später an Homer herantritt, noch außerdem das „fast" pleonastisch, weil

Digitized by Google

ihm dann die Homerische Paratatis in der Wirklichkeit „gar keine Schwierigkeiten macht", sondern wie eine reife Herbstfrucht gleichsam zur Belohnung von selbst in die Hand fällt.

Was daher Herr Ahrens in den unter b und c erwähnten Gründen dem Homerischen Dialekte ausschließlich oder vorzugsweise vindicirt hat, das ist nur zu Gunsten seines Verfahrens auf die wissenschaftliche Spitze gestellt; in der wirklichen Praxis mit Anfängern läßt sich dieß alles eben so gut und in mancher Hinsicht noch besser beim Atticismus erreichen. Der Verf. beruft sich nebenbei auf die günstige Erfahrung, die er mit der Anwendung seines Verfahrens an zwei Gymnasien gemacht habe, und bemerkt in dem Element. S. XXV in Hinsicht auf Gegengründe: „Meine Rechtfertigung muß ich hauptsächlich von der Erfahrung erwarten." Ich werde mich niemals erkühnen, an den angeführten Erfahrungen auch nur ein Titelchen in Zweifel zu ziehen, aber das muß ich zu sagen mir erlauben, daß mit dem Erwähnten noch nicht viel gewonnen ist, weil es zur Zeit am finis coronat opus fehlt, an den letzten Erfolgen in den oberen Classen. Denn der Verf. sagt selbst Seite XXIII, daß „die gemachten Erfahrungen so weit noch nicht reichen". Will aber Herr Ahrens alle Einwände gänzlich entkräften, alle Angriffe siegreich zurückschlagen, so gibt es dazu nach meiner Ueberzeugung nur ein Mittel, daß nämlich Herr A. im Stande sei, den nähern und entferntern Collegen gereifte Primaner aufzuweisen, welche mehr Griechisch gelernt haben, daher die griechischen Schulautoren leichter und sicherer verstehen, als es bei zeitheriger Methode der Fall war. Gelingt ihm dieses durch die That zu bewähren und auch dann noch als praktische Wahrheit zu zeigen, nachdem er die griechischen Leistungen der Primaner auf den bessern Gymnasien, wo man der herkömmlichen Methode treu geblieben ist, in der Nähe betrachtet und mit denen seiner Schüler verglichen hat: dann hat er trotz aller theoretischen Gegengründe den Sieg erlangt. Bis dahin aber wird es erlaubt sein, daß jeder Pädagog seine kalte oder warme Besonnenheit in zögernder Zustimmung wahre, wie zuversichtlich auch die Siegesgewißheit und Hoffnungserfüllung im Verf. sich ausspreche. So heißt es Seite XXIII: „ich kann nur die zuversichtliche Erwartung aussprechen, daß die Resultate des auf dem bezeichneten Wege geleiteten Elementarunterrichts der beiden ersten Jahre gerade auf den höhern Stufen in recht erfreulicher Weise hervortreten werden." Wollen's abwarten, es hat keine Eile! Und Seite XXV wird gesagt: „So zuversichtlich ich erwarte, daß dereinst die Zweckmäßigkeit des Verfahrens, den griechischen Unterricht" (d. h. doch den griechischen Elementarunterricht) „auf Homer zu begründen, allgemein wird anerkannt

Digitized by Google

werden, so wenig wage ich zunächst auf zahlreiche Zustimmung und Nachfolge zu rechnen." Diese Sprache, in ehrliches Deutsch übersetzt, bezeichnet ein ziemlich stolzes Selbstvertrauen. Ich will von den frühern dürftigen Versuchen dieser Art, die Dissen, Rautenberg („Homerische Fibel" Schnepfenthal 1816), Marr („Anleitung, das Griechische mit der Odyssee zu beginnen", Carlsruhe 1822) angestellt haben, kein Prognostikon entlehnen, weil das Verfahren des Herrn Ahrens viel tiefer und geistreicher ist, aber das nochmalige „Wollen's abwarten" möge wiederholt werden. Der gleich folgende Zusatz endlich: „Die meisten werden dieses Büchlein ignoriren, andere Gründe über Gründe gegen seinen Gebrauch vorzubringen wissen", kann nunmehr dem ersten Theile nach auf diese Revue keine Anwendung finden. Was aber die „Gründe über Gründe" betrifft, so wird eine sorgsame Prüfung zu entscheiden haben, ob die jedesmal angeführten pädagogisch stichhaltig sind und auf praktischer Grundlage ruhen. Ins Gebiet dieser Prüfung fällt schließlich die einfache Wahrheit, daß, wie überall auf der Erde nach den einzelnen Gegenden, so nach den Ruinen Athens verschiedene Wege führen, auch Umwege und Irrwege, die aber dennoch, wenn der Wanderer Mühe und Ausdauer anwendet, zuletzt an dasselbe Ziel bringen. In der Pädagogik dagegen fragt man, welches der nächste, sicherste und erfolgreichste Weg sei.

Ich bin mit meinen Bedenken zu Ende und glaube keinen wesentlichen Punct übergangen zu haben. Die ausführliche Erörterung aber möge durch die Wichtigkeit der Sache entschuldigt werden. Dabei konnte ich zugleich mit rücksichtsloser Offenheit sprechen, weil der Urheber des Verfahrens in der philologischen Wissenschaft bereits so hoch steht, daß er durch Lob nichts gewinnen und durch Tadel nichts verlieren kann.

Schließlich möge noch Einiges über den Charakter der Formenlehre selbst hinzukommen. Dieses Buch hat zwei Dinge zu vereinigen gesucht, die nun und nimmermehr in einem Werke sich vereinigen lassen: die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Forschung. In Ausgaben der Classiker für obere Classen mag K. W. Krügers Entschuldigung: * „in unsern Tagen ist der Absatz solcher Werke zu beschränkt, als daß der Buchhändler seine Rechnung finden könnte, wenn der Schriftsteller nur auf eine Classe von Lesern Bedacht nimmt", allenfalls zulässig sein, aber in Schulbüchern für Anfänger ist solche Vereinigung ein entschiedener Mißgriff, dessen Folgen fast in jedem Para-

* In Beziehung auf seine Ausgabe des Thukydides hinter dem »Register zur griechischen Sprachlehre für Schulen«. Berlin 1852.

Digitized by Google

graphen sich geltend machen. Daher findet sich in diesem Buche für Schüler 1. viel zu viel Gelehrsamkeit, eine Menge der feinsten Distinctionen, die kaum in der Prima praktisch zu verwerthen sein möchten. Wenn man so viel gelehrten Apparat brauchte, um ein schulmäßiges Verständniß des Homer zu erzielen, so wüßte ich mit der Fassungskraft der Jugend, so weit mir wenigstens dieselbe bekannt ist, nicht auszukommen. Und wenn wirklich diese sprachlichen Feinheiten alle ins Bewußtsein der Schüler gebracht werden sollen, was bleibt denn dann noch zum Studium des Homer in formeller Hinsicht dem eigentlichen Philologen übrig? Ich weiß keine Antwort und täusche mich nicht gern mit Illusionen. Gegen den praktischen Gebrauch dieses Buches spricht 2. die fortlaufende Unterscheidung von Text und später zu beachtenden Anmerkungen, was die Auffassung für Schüler schwieriger macht. Man vermißt den geebneten Boden, den die erste Jugend zum Tummelplatz braucht. Die vielerlei Regeln, Ausnahmen, Nebenbestimmungen und dergleichen, — das gibt keine feste Basis, keinen haltbaren Boden, sondern in jugendlichen Köpfen nur Confusion. Für den Anfänger muß alles so einfach, klar und durchsichtig sein wie der Bach, der im sommerlichen Sonnenscheine über Kieseln rinnt. Dieß ist freilich, so viel ich sehe, nur im Atticismus zu ermöglichen. Ich erwähne 3. den Mangel an Uebersichtlichkeit, indem der attische Dialekt auf den Homerischen bezogen und dadurch manche Lehre, die gleich im ersten Schuljahre nothwendig ist, entweder in einen Anhang oder an eine Stelle verwiesen wird, wo man sie nicht sucht. Ein Schüler wird in diesem Buche sich sehr schwer orientiren können. Dabei fürchte ich zugleich, daß durch fortwährende Betonung dialektischer Verschiedenheit das klare Verständniß des allgemein Griechischen im Schulunterrichte beeinträchtigt werde. Nicht minder unzweckmäßig für den Schulgebrauch sind 4. die maßlose Anzahl künstlicher Systeme in der Aufstellung der Verbalformen und der Modi, so wie die neue Terminologie. Der Verfasser hat nämlich für den Homerischen Dialekt zwölf, für den attischen fünfzehn Systeme angenommen. Sodann hat er das Wort „Modi“ in ganz anderer Bedeutung gebraucht, indem er § 46 bemerkt: „Jedes System enthält wieder eine Anzahl „Modi“, deren es im Ganzen sieben gibt: Primarium, Präteritum, Conjunctivus, Optativus, Imperativus, Infinitivus, Participium.“ Er hat also die herkömmliche Unterscheidung zwischen Modus und Tempus wieder vernichtet. Endlich gebraucht er die neue Terminologie aus seinen frühern Werken hier für die Schuljugend, so daß überall von Objectivum und Subjectivum statt von Activum und Pas-

Digitized by Google

sivum u. s. w. die Rede ist, und der Schüler erst in § 180, 4. Anm. 2 die Belehrung erhält: „Gewöhnlich ist bei der Conjugation eine andere Terminologie üblich, die man sich merken muß, um in den Lexiken und in andern Grammatiken die Ausdrücke zu verstehen; nämlich" ꝛc. Nun folgt die Erklärung. Aber abgesehen von der wissenschaftlichen Richtigkeit, bieten alle diese Dinge für Schüler nur verwirrende Schwierigkeiten. Hierzu kommt noch in der Flexionslehre § 48 die Anwendung der Namen „schwache" und „starke Flexion" in einem den deutschen Grammatiken entgegengesetzten Sinne, so wie in der Verbalformation die stetige Unterscheidung zwischen Wurzel und Stamm. Wie man nun durch dieses ganze Verfahren dem Anfänger eine klare und feste Einsicht in die Flexion und Formation der Verba beibringen könne, davon habe ich kein Verständniß. Die technischen Namen sind außerdem so tief in die Grammatiken und Lexika sämmtlicher Sprachen übergegangen, daß eine Neuerung darin von **unabweisbarer** Nothwendigkeit geschützt sein müßte. Und diese hat der Verfasser noch nicht dargelegt. Er behauptet in der Formenlehre Seite VI, daß er die alte Terminologie nicht gebrauchen könne, „ohne die Einfachheit und Klarheit und zugleich die wissenschaftliche Richtigkeit der Darstellung aufzugeben". Das letztere hat er mit den Männern der Wissenschaft abzumachen, bei denen er bis jetzt, so viel mir bekannt ist, in dieser Beziehung keine Beistimmung findet. Was aber die vermeintliche „Einfachheit und Klarheit" wenigstens für die Schule betrifft, so ist dieß philologische Selbsttäuschung. Im Elementarbuche Seite XXVI liest man: „Am meisten, fürchte ich, wird die neue Terminologie in der Conjugationslehre Anstoß erregen, und ich hätte diese gern vermieden, wenn es ohne Aufopferung der wesentlichsten Vortheile für den Unterricht hätte geschehen können." Aber man beweise doch erst „die wesentlichsten Vortheile", die ein junger Mensch für seine geistige Bildung gewinne, wenn er eine sprachliche Erscheinung mit diesem oder jenem Namen benennt. Dieß sind winzige Kleinigkeiten, die für Pädagogik keine Geltung haben, philologische Quisquilien, die die Schulpraxis nutzlos erschweren. Endlich halte ich das Buch für den Schulunterricht auch deßhalb unzweckmäßig, weil es 5. überhaupt ein gelehrtes Bruchstück, eine bloße Formenlehre ist, mit welcher keine andere Syntax sich passend verbinden läßt. Das Buch ist so eigenthümlich eingerichtet, hat eine so selbstständige Anordnung, baut so künstliche Systeme und befolgt endlich eine von dem Herkommen so abweichende Terminologie, daß ich in der That nicht weiß, wie man die Syntax von irgend einer andern Grammatik auf geeignete Weise anreihen solle. Denn Syntax und Formenlehre müssen für die Praxis

Digitized by Google

der Schule in die engste Beziehung treten und harmonisch zusammenstimmen.

Dieß sind in der Kürze die Gründe, aus denen ich das Buch für die Schule nicht brauchbar finde, und der Behauptung des Verfassers, „daß die praktische Bestimmung für den Elementarunterricht der wesentliche Zweck des Buches ist", in Hinsicht des Zweckes nicht beistimmen kann.

Es bleibt noch die **rein wissenschaftliche** Seite zur Betrachtung übrig. Bei dieser wird jeder Pädagog, dem das Griechische am Herzen liegt, eine ganz andere Sprache führen, weil er vor einer solchen Leistung den Hut zieht. In dieser Wissenschaftlichkeit, auf deren Gebiete der Verfasser seine längst bewährte Meisterschaft von neuem bekundet hat, liegt der Werth, liegt die eigentliche Größe dieses Werkes. Ueber den Charakter desselben möge der Verfasser selbst reden Seite VI: „Dieß Buch gibt den ersten Versuch einer historischen Behandlung der griechischen Grammatik nach dem Muster von Jacob Grimm's Meisterwerke der deutschen Grammatik. Es ist dieß auf dem Titel ausdrücklich angedeutet, damit nicht mancher das Büchlein als eine der zahllosen Schulgrammatiken, welche nur auf praktische Nutzbarkeit Anspruch machen, unbeachtet zur Seite schiebe." Dieser Gedanke ist vollkommen begründet und die Ausführung wird dem Verfasser einen ungetheilten Dank erwerben. Denn kein Lehrer des Griechischen darf dieses Buch ohne die sorgsamste Beachtung lassen. Ich gestehe Herrn Ahrens ohne Rückhalt, daß ich seit langer Zeit aus keinem Werke für das tiefere Verständniß der homerischen Sprache so viel gelernt habe als aus dieser Formenlehre und aus Döderleins Gloſſarium (über letzteres anderwärts mehr). Man hat nur zu bedauern, daß diese Formenlehre nicht zu einer vollständigen Grammatik des Homer erweitert und daß nicht auch die Ilias mit gleichmäßiger Gründlichkeit beachtet worden ist.

Doch darüber mit Herrn Ahrens zu rechten, würde Undank sein. Man tröstet sich lieber mit dem allbekannten Satze: was noch nicht ist, kann werden. Darf ich mir indeß eine allgemeine Bemerkung erlauben, die sich bei Betrachtung mancher Stellen aufdrängen will, so ist es der Eindruck, als wenn die lang genährte Lieblingsidee, den griechischen Elementarunterricht auf Homer zu basiren, nicht ohne Einfluß auf die Forschung geblieben wäre, indem Herr Ahrens bisweilen einerseits den lebendigen Fluß der Sprache durch starre Regeln zu dämmen sucht und zur Emendation des Textes seine Zuflucht nimmt, andererseits durch vereinzelte Fälle zur Aufstellung allgemeiner Regeln sich bestimmen läßt. So wird in ersterer Beziehung z. B. § 28 Anm. 8 bemerkt: „Für ἔρως ist an

Digitized by Google

den wenigen Stellen, wo dieſe Form ſteht, die richtigere Lesart ἔρος, ſo daß das Wort ganz der zweiten Declination folgt; ebenſo ſcheinen bei γέλως die echten Homeriſchen Formen γέλος, γέλῳ, γέλον zu ſein"; eine Anſicht, die auch Grashof aufgeſtellt hat. Aber worin liegt die zwingende Nothwendigkeit, dem Dichter die andere Bildung abzuſprechen? Ich ſehe keine, wohl aber die Möglichkeit, daß ſchon im älteſten Sprachbewußtſein ein Unterſchied zwiſchen beiden Bildungen ſtattgefunden habe, wenn auch Döderlein (Gloſſarium § 76 u. 559) das Rechte noch nicht ganz getroffen haben ſollte. In § 32 Anm. 4 läßt die vermeintliche Irrthümlichkeit der Form ὄεσσι durch Analogieen mit ähnlichem Ausfall des ι ſich ſtützen. In § 49 Anm. 6 ſoll der Conjunctiv des Präſens mit verkürztem Modusvocal ναυτίλλεται Od. ὁ, 672 und πλάζομαι Od. ν, 204 (hier kann πλάζομαι auch Indicativ ſein) durch Conjectur entfernt werden, ohne daß man einen anderen Grund ſieht als Streben nach Vereinfachung. Dasſelbe gilt von Anm. 7, wo dem Dichter der Optativ des Futuri entzogen werden ſoll. In den Regeln der Distraction § 51 Anm. lieſt man am Schluſſe: „Dieſen Regeln widerſpricht ἀλόω Od. ε, 377"; und nun wird ſogleich mit Kühnheit conjicirt, um die Regelmäßigkeit hier herzuſtellen, anſtatt dem ſprachlichen Fluſſe ſein Recht zu laſſen. Das Leben einer freieren Geſtaltung wird ferner dem ſtarren Geſetze unterworfen, indem § 52 Anm. 3 geſagt iſt: „Eine unrichtige Art der Contraction hat ſich eingeſchlichen in ποντοπορούσης Od. λ, 11 ſtatt ποντοπορεύσης aus -εούσης," welche Conjectur gerade für jene Rhapſodie zu gewagt iſt, zumal da Homer (was Herr Ahrens § 77 Anm. 8 übergangen hat) neben ἐοῦσα auch οὔσης hat Od. τ, 489 Warum weiter § 54 Anm. 2 die Bildung ἶξον, ἐβήσετο, ἐδύσετο nur dem „Aoriſtus I" zukommen und die herkömmliche Lehre von den Miſchlingsformen verſchwinden ſolle, davon ſehe ich weder für die Wiſſenſchaft einen Grund, noch für die Praxis einen Nutzen. Das ebendaſelbſt angeführte ἐνείκοι ſtützt ſich übrigens bloß auf Il. 6, 147, wo Spitzner und Bekker ἐνείκαι aufgenommen haben. Ob die Formen ἔθηκα, ἧκα, ἔδωκα wirklich, wie § 76 gelehrt wird, als „Aoriſti II" zu verſtehen ſeien, iſt wenigſtens für die Schule ganz gleichgültig, weil von ſyntaktiſcher Seite zwiſchen erſtem und zweitem Aoriſt kein Unterſchied vorliegt und die Bemerkung, daß außer dem Homeriſchen ἐνήκαμεν die ähnlichen Formen in der ſpätern Gräcität „gegen das urſprüngliche Sprachgeſetz nach der ſcheinbaren Analogie des Singulars gebildet" ſeien, nichts weiter enthält, als bloße Behauptung normirender Geſetzmäßigkeit. Dieſelbe Vorliebe zu ſtarrer Regulirung bei Behandlung der E-Stämme zeigt Anm. 2. die Note: „Θέωμεν Od. ω, 485 iſt falſche Lesart für θέομεν," während doch jedem στέωμεν

Digitized by Google

(Il. λ, 348. χ, 231. ω, 231), φθέωμεν (Od. π, 383) und Aehnliches als freie Gestaltung entgegentritt. In § 90 Anm. 1 werden die Formen ἔσπεσθαι, ἔσπωνται, ἐσποίμην (auch wohl ἐσπέσθω Il. μ, 350, 363 und ἐσπόμενος Il. κ, 246. μ, 395. ν, 570) ohne Weiteres durch Conjectur aus Homer entfernt, weil darin „das Augment ganz unregelmäßiger Weise" beibehalten sei. Aber wenn der Spir. asper eine Abschwächung oder Beseitigung des ursprünglich anlautenden σ ist, wie Herr Ahrens hier und § 83 trefflich erläutert, so liegt doch für Gedichte, in denen das Leben der Sprachformen noch keine erstarrte Krystallisation besitzt, die Annahme sehr nahe, daß im Aor. II. Med. eine Reduplication ihre Wirkung übe, indem die Form eigentlich σεσεπόμην oder synkopirt σεσπόμην gelautet habe, nach Abschwächung des σ in den spir. asper aber das ἐσπόμην natürlich seine Reduplication auch „in den anderen Modis" behalten mußte. Nur in Compositis ist dieselbe wieder weggefallen, wie in ἐπισπέσθαι, ἐπισπόμενος, μετασπόμενος. Im Activ dagegen hat die alte Sprache nur ἔσπον (aus ἔσεπον) aus Ausbildung gebracht. Nach der Annahme § 95 Anm. 2: „Ein Präsens ἕζομαι gibt es in der besseren Gräcität nicht; für ἕζεαι Od. κ, 378 ist ἕζεο zu lesen", was früher schon Grashof vorgeschlagen hat, möchte es Vielen schwer werden, ein ἕζεο an jener Stelle mit dem folgenden ἅπτεαι in Einklang zu bringen. Daher mußte wenigstens Grashofs feine Erörterung in der Kürze hinzukommen. Die Behauptungen § 100, daß „ἔσχεθον = ἔσχον", „ἐκίαθον = ἔκιον", und § 101, daß τρωπάω = τρέπω, στρωφάω = στρέφω, τρωχάω = τρέχω" sei, scheinen mir durch die gründliche Behandlung dieser Puncte von Wentzel, mit dem Lobeck im Resultate übereinstimmt, sattsam widerlegt zu sein, so daß derartige Regeln nicht mehr zurückkehren sollten.

Ich wollte nur Einiges andeuten, um deutlich zu machen, daß Herr Ahrens durch das Streben, die Homerische Formenwelt für die Praxis zu vereinfachen, in seinen gründlichen Forschungen bisweilen zu weit geführt worden sei, indem er für alles feste Regeln sucht und Schranken selbst da errichtet, wo die freiere Bewegung der Sprache durch heterogene Gestalten oder vereinzelte Ansätze zu neuen Bildungen ihr Recht behauptet. Damit hängt dann der Umstand zusammen, daß wiederum vereinzelte Erscheinungen zur Aufstellung beschränkender Gesetze Veranlassung werden. Auch hiervon einige Beispiele. Beim Pronomen indefinitum τις wird § 44 Anm. 3 gelehrt, daß die „sonderbare Nebenform ἄσσα nur vorkomme, wenn das vorhergehende Wort ein α durch Elision verliert, z. B. ὁπποῖ' ἄσσα". Aber es ist sehr kühn, auf das einmalige Vorkommen dieser Verbindung in Od. τ, 218 sogleich eine

Digitized by Google

beſchränkende Regel zu bauen. Sicherlich würde dann auch die Form ἄσσα vom Interrogativum dieſe Feſſel tragen. Und wenn Herr A. ſeine Regel § 179 Anm. 2 ſogar dem Atticismus beilegt, ſo wird hier die Beſchränkung durch entſchiedene Stellen widerlegt, wie ſchon ein Blick in Aſt's Lexic. Platon. I. S. 304 ff. lehrt, wo nach neuerer Kritik noch außerdem zwei Stellen mit vorhergehenden Conſonanten hinzuzufügen ſind. Für φημί heißt es § 72 Anm. 3: „Das Iterativum hat gewöhnlich das Augment, alſo ἔφασκον", wogegen die augmentloſen Iterativformen entſchiedenen Einſpruch erheben. Man hat vielmehr in den betreffenden Stellen theils ein neues Präſens φάσκω nothwendiger Weiſe anzunehmen, theils das Augment zu tilgen; aber eine neue Regel, die dem ſonſtigen Gebrauche der Iterativen widerſtrebt, darf man nicht aufſtellen. Zu raſches Verfahren dürfte auch § 82 Anm. das Geſetz über das Perfectum πέπονθα enthalten in den Worten: „Davon kommen nämlich bei Homer vor πέπονθα, πέπονθας, ἐπεπόνθει, aber anderſeits Part. Fem. πεπαθυῖα und Primar. Plur. 2 πέπασθε (denn ſo iſt mit Ariſtarchus ſtatt πέποσθε zu leſen), was nach § 57 Anm. 8 für πέπαστε ſteht aus πέπαθ-τε." Aber in den letztern Formen iſt der a-Laut noch nicht gerechtfertigt worden. Betrachtet man nun in Od. ϱ, 555 die auffällige Conſtruction des Dativs πεπαθυίῃ, die aus Homer nicht begründet werden kann, und die alte Variante πεπαθοίης, ſo wird man aus beiden Lesarten die Vermuthung wagen, daß der alte Sänger das παθοῦσα (Il. χ, 431) reduplicirt und urſprünglich πεπαθούσης geſungen habe und daß hiermit analog auch Ariſtarch's πέπασθε als reduplicirter Aoriſtus zu verſtehen ſei Neu und ſcharfſinnig iſt § 84 die Regel über das ſcheinbare Augmentum syllabicum ε ſtatt der Reduplication, daß nämlich in den mit σ und folgendem Conſonanten anlautenden Verben „das σ urſprünglich reduplicirt wurde, daß aber bei denſelben das erſte σ dann in den ſpir. len. anſtatt in den asper verwandelt iſt." Aber bedenklich macht doch der Umſtand, daß erſtens nicht die leiſeſte Spur jener „urſprünglichen" Reduplication ſich erhalten habe, wie etwa vom anlautenden ϱ ein ῥερυπωμένος ſich vorfindet, daß zweitens auch die nächſte Verwandlungsſtufe, der spiritus asper, in gebräuchlichen Perfecten nicht nachweisbar iſt, daß endlich der ſigmatiſche Anlaut mit folgendem Conſonanten, ſtatiſtiſch betrachtet, keine ſo überwiegende Mehrzahl von wirklichen Perfecten bildet, um für die ganze Bildungsgeſchichte der doppelten Conſonanz im Anlaute maßgebend zu ſein. Denn für Homer iſt außer den erwähnten vier Beiſpielen nur noch ἔστρωτο (Il. κ, 155) anzuführen, von der zweiten Claſſe dagegen kommen zum Vorſchein ἐφθίατο (Il. α, 251), ἐκτῆσθαι (Il. ι, 402), ἐξενγμέ-

Digitized by Google

ναι (Il. σ, 276) und zu den § 85 erwähnten Verben noch ἐρράδαται und ἐρράδατο. Für die übrige Gräcität aber stellt sich das Verhältniß noch günstiger. Die Anführung des Einzelnen würde hier zu viel Raum kosten und ungehörig sein; ich wiederhole die Hauptsache: wenn das obige Gesetz nicht durch die Sprachvergleichung sich feststellen läßt, was ich nicht weiß, sondern wenn dasselbe nur in ἕστηκα und ἵστημι seine Stütze sucht, so halte ich die ganze Regel für zweifelhaft. Von neuem liest man § 96 Anm. 4 die Bemerkung, die auch § 195 zurückkehrt, das χρή sei „eigentlich ein Nomen indeclinabile = χρεώ, χρειώ Bedürfniß, Noth, welches aber wie ein Verbum impersonale gebraucht wird im Sinne von opus est, necesse est.“ Diese Regel enthält, wie ich meine, eine petitio principii. Denn um χρή als Nomen indeclinabile hinstellen zu können, mußte erst χρεώ seiner Formation nach evident erläutert sein, abgesehen von andern Schwierigkeiten in der Erklärung der homerischen Stellen, die Herr A. noch nicht gelöst hat. Wo der Verfasser § 131 von metrischer Dehnung redet, hätte ich nicht ohne weiteres für dieselbe εἰλάτινος, εἰαρινός, εἰρεσίη als Beispiele erwartet, da die Forschungen K. A. J. Hoffmann's zur Vorsicht rathen, auch nicht geglaubt, daß er durch bloß „metrische Dehnung in der Thesis“ mit den Lesarten δυσαήων und ἀπήωροι sich abfinden würde. Denn — um nur vom Letztern zu reden, da das Erstere zur Ausführlichkeit nöthigte — das wäre ein schlechter Dichter, dem ἀπήωροι für den Hexameter Schwierigkeit machte. Döderlein (Glossar. § 16) hat wenigstens die Analogieen ἄωρτο für ἤορτο und das Hesiodeische ἀπηωρεῦντο angeführt. Ob aber damit das ἀπήωροι in Hinsicht der Analogieen μετήορος, παρήορος, συνήορος, τετράοροι gerechtfertigt sei, das wird man bezweifeln müssen. Bothe's Conjectur ἀπηόριοι wird wohl das Rechte getroffen haben, da ἀπηόριος und παρηόριος wenigstens aus der Anthologie nachweisbar sind. Doch genug. Die Regeln über „metrische Dehnung in Arsis und Thesis“ möchten einer kleinen Reform bedürftig sein. Die Lehre in § 163, c., daß „die verstärkten Formen διέξ, παρέξ, ὑπέξ nicht als Composita mit ἐξ zu betrachten sind, sondern im Wesentlichen nur die Bedeutung jener einfachen Präpositionen haben, z. B. διέκ = διά, παρεξελθεῖν = παρελθεῖν,“ — diese Lehre halte ich weder für die Wissenschaft noch für die Praxis ersprießlich. Denn bei genauerer Ansicht der betreffenden Stellen geben beide Präpositionen in ihrer vollen Bedeutung dem Gedanken seine schöne Nuancirung, und selbst an zwei Stellen, wo beim ersten Anblick der Schein für jene Annahme spricht, muß bei schärferer Beachtung des Zusammenhangs dieser moderne Schein dem antiken Gefühle für plastische Schönheit weichen.

Digitized by Google

Ins einzelne Detail einzugehen, ist nicht meine Absicht, ich wollte nur andeuten, daß Herr A. bisweilen zu rasch aus vereinzelten Fällen eine allgemeine Regel abstrahirt, und zwar aus bewußtem oder unbewußtem Streben, den Anfang des Griechischen mit Homer zu erleichtern. Noch einige Kleinigkeiten mögen hinzukommen, die sich kurz abmachen lassen, weil sie nur Nebendinge berühren und auf den Werth des Ganzen keinen Einfluß üben. In § 14 ist von der sedes des Accents die Rede mit dem Zusatze: „man hält die sedes am sichersten ohne Irrthum fest, wenn man im Nom. sing. zählt, die wievielte Sylbe von Anfang des Wortes den Accent hat". Da ist erstens etwas auffällig, daß der Reichthum unserer Muttersprache beim römischen Volke für Namenbezeichnung eine Aushülfe sucht; sodann hat der Verfasser seine eigene Regel überall außer Acht gelassen und nur in der herkömmlichen Weise geredet, indem er z. B. Anm. 3 bei *ὄργυια* und *ἄγυια* vom „Accente auf der drittletzten Sylbe" spricht, in § 25 Anm. 2 bemerkt, daß gewisse Adjectiva „den Accent möglichst weit zurückziehen", in § 27 c ebenfalls, daß „der Accent möglichst zurückgezogen wird" u. s. w. In § 15 b liest man die gewöhnliche Deutung von „*εὐπλόκαμος, ον* schönlockig". Aber auf keinem Toilettentische der Homerischen Damen findet man die Locken bezeichnet, auch nirgends ein Wort, das irgendwie auf den Lockenapparat sich bezöge, endlich kein Compositum, das darauf hinführte. Denn in den meisten Wörtern ist *πλέκω* flechten enthalten, in andern, wie in *ἤϋκομος*, wird nur das schöne Haar angedeutet. Man darf daher den Frauen und Mädchen der Homerischen Helden das schöne Haar oder die schönen Haarflechten nicht in Locken verdrehen, wie sie den Hetären in Athen (man denke an die Beschreibung der alten Maske *τὸ τέλειον ἑταιρικόν*) eigenthümlich waren, so häufig auch die Lexika und Uebersetzungen, und demzufolge die Bearbeitungen des Homerischen Sagenkreises für die Jugend von Locken reden. In § 16 Anm. 2 wird, wie schon oben erwähnt, das *οἴεσιν* und *ἀνάκτεσιν* aus dem Homerischen Texte entfernt. Sollten denn die zahlreichen Beispiele dieser Endung in *αἴγεσιν, ἄλγεσι, ἄνθεσι, ἴνεσι, ἴχνεσι, λιμέσι, ξίφεσι, ὄξεσι, ὄρεσι* (*οὔρεσι*), *ποδώκεσι, ποιμέσι, πολέσι, ῥάκεσι, σάκεσι, τεύχεσι, τοῖςδεσι, κείρεσι* in keiner Beziehung einen analogen Anknüpfungspunct für die zwei obigen Beispiele enthalten? Ich habe Aufrechts scharfsinnige Ansicht schon oben berührt. Zu § 36 b „*ἐῆος* und *ἐάων*, auch *ἑῆος* und *ἑάων* geschrieben" war doch beizufügen, daß der spir. asper nach einer ganz andern Ableitung eintrete. In § 37 vermißt man die streitigen Beispiele *δεξιόφιν* und *ἀριστερόφιν*. In der Angabe § 40 Anm. 2, daß die demonstrativ ge-

Digitized by Google

brauchten Formen ὁ, ἡ, οἱ, αἱ „richtiger mit Accent geschrieben" würden, bedurfte wohl der Plural einer besondern Note zur Begründung, so wie § 45 bei der „Diastole, die einem Komma gleich sieht", auch der bloße Zwischenraum zu erwähnen war, den dafür die neuern Ausgaben bieten. Nicht recht klar ist § 50 a der Ausdruck in den Worten: „Der Infin. object., wie τιμᾶν wird ohne Jota subscr. geschrieben, welches man bei der Contraction aus τιμάειν erwarten sollte, weil dieses auch erst aus τιμα-ε-εν entstanden, und das Jota also nicht ursprünglich ist." Denn der letzte Causalsatz hat hier doppelte Function: Begründung des Hauptsatzes und Widerlegung des Zwischensatzes, wie das auf τιμάειν bezügliche „dieses" beweist. Deutlicher wäre jedenfalls: „aber dieses ist auch erst .... entstanden". Auch die Sprechweise § 176 b: „Bei Homer findet sich das Wort überall nicht", statt des einfachen nirgends ist auffällig. Die Erläuterung § 71 a: „Perf. πέφευγα, ich bin geflohen und folglich nicht mehr in Gefahr" gehört nicht hierher, weil sie nur materiell ist: das formelle Princip der Grammatik verlangte wenigstens: und bin noch auf der Flucht. In § 76 Anm. 5 steht Il. τ, 239 st. 209. Auffällig ist das § 108 Anm. 2 und anderwärts bei εἴκοσι angereihte ν ἐφελκ., da dieses bekanntlich bei Homer im einfachen Worte niemals gebraucht wird. Die § 109 Anm. 5 befolgte Ansicht, daß πρόμαχος nur „eine verlängerte Form" von πρόμος sei, wie νηπίαχος von νήπιος, wird in beiden Worten nicht Jedermanns Beifall finden: ich halte es mit Döderlein. Dahin gehört auch § 116 d das über ἀργαλέος Gesagte, so wie § 128 C die Fiction δίζυξ, wogegen ich in den Leipziger Jahrbb. (B. 65, S. 364 ff.) gesprochen habe, und einiges Andere. Der herkömmlichen Gewohnheit folgt der Verf. auch ebendaselbst Anm. 2 in βαρυστενάχων und δακρυχέων als ein Wort geschrieben. Aber wer beim ersten Worte erwägt, daß Homer noch βαρέα στενάχων (Il. ϑ, 334. ν, 423. 538. ξ, 432. Od. ε, 420. κ, 76) und βαρὺ δὲ στενάχων (Od. ϑ, 95. 534) gesagt habe, der wird auch bei βαρυστενάχων die Trennung für nothwendig halten, und dieselbe bei δακρυχέων in Anwendung bringen, weil beim Dichter κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. α, 414. ζ, 459.) ϑαλερὸν κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. ζ, 496. Od. δ, 556. κ, 201. 409. 570. λ, 5. 466. μ, 12. χ, 447.) τέρεν κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. γ, 142) neben δάκρυα ϑερμὰ χέων (Il. η, 426. π, 3. σ, 17. 235. Od. δ, 523. ω, 46) gefunden wird.

Doch genug solcher winzigen Kleinigkeiten, die das Wesen des Buches nicht berühren: denn der wissenschaftliche Werth dieses Werkes im Ganzen und Großen bleibt bei jeder Gegenbemerkung un-

Digitized by Google

angetaſtet. Es wurde daher — was in dieſe Zeitſchrift gehört — hauptſächlich die pädagogiſche Seite ins Auge gefaßt. Wenn ich dabei meine Feder nicht in Honig getaucht habe, weil ich keinen Luxus der Zunge befördern, ſondern praktiſche Wahrheit mit der Wärme pädagogiſcher Ueberzeugung ausſprechen wollte: ſo werde ich hoffentlich bei einem ſo gründlichen Gelehrten und geiſtreichen Manne, als welcher Herr Ahrens bekannt iſt, keiner Mißdeutung ausgeſetzt ſein. In dieſer Hoffnung ſchließe ich auch mit folgendem Gedanken: Wenn Herr Ahrens die Feſſeln, an denen er ſich bereits wund getragen hat, die Feſſeln ſeiner vorgefaßten Lieblingsidee, das Griechiſche der Schüler mit Homer zu beginnen, ganz abſtreifen und nur die rein wiſſenſchaftliche Seite mit der ganzen Energie ſeiner tiefen Gelehrſamkeit ergreifen wollte, ſo würden wir von ihm ein Werk über Homeriſche Sprache erhalten, das als wahre Bereicherung der Litteratur zu betrachten wäre und für das er auf allſeitigen unbedingten Dank zu rechnen hätte. Denn es würde dann Theſe und Antitheſe zur ſchönſten Syntheſe ſich auflöſen.

Digitized by Google

Die mathematischen Aufgaben.

Von C. G. Scheibert.

Die mathematischen Aufgaben in den höhern Bürgerschulen (vielleicht auch in den Gymnasien *) haben, wie es scheint, eine Ausdehnung gewonnen und sind bis zu solchen Schwierigkeiten gesteigert, daß wohl einmal die Sache auch in der Revue wieder zur Sprache gebracht werden darf. Sie ist von Langbein in der Revue, Jahrgang 1846, Februarheft: „Verlauf und Ziel des mathematischen Unterrichtes in der höhern Bürgerschule" besprochen worden, in welchem Aufsatze auch die Stellung der mathematischen Aufgabe sehr genau bezeichnet ist. Es sei erlaubt, die hier niedergelegten Gedanken in Erinnerung zu bringen. „Da sich hier die Nothwendigkeit mathematischer Aufgaben ergeben hat, so müssen wir untersuchen, welche Ausdehnung wir diesen Vorübungen zuzusprechen haben. Sie sollen eben nur Vorübungen sein für die hier nothwendige Geläufigkeit und Sicherheit; an dieser Forderung haben sie ihr Maß nach der einen Seite hin; andererseits haben sie es an dem systematischen, synthetischen Unterricht in der Arithmetik und Geometrie, dem sie zur Seite gehen müssen. Ihnen einen ganz selbstständigen, absoluten Werth beizulegen, erscheint zunächst aus dem Gedanken her gerechtfertigt, daß, wenn irgendwo, so in und durch Aufgaben eine freie, selbstständige Thätigkeit und Arbeit des Schülers möglich und nothwendig sein müsse. Man würde einen vollständigen Cursus der Arithmetik und Geometrie in dieß Gewand einkleiden können, und wenn wir oben von der synthetischen Methode es verneinen mußten, daß sie von vorn herein den Schüler selbstthätig und gewissermaßen schöpferisch fortschreiten ließe, wenn vielmehr in jeder neu eintretenden Sphäre von Begriffen und Gebilden die Zurückführung oder Subsumtion derselben unter die Grundbegriffe und Grundanschauungen nur durch Vermittlung des Lehrers für den Schüler möglich ist: so würde offenbar die Behandlung der Mathematik in systematisch auf einander folgenden Aufgaben unbedingt den Vorzug ver-

* Man kann über das, was die Gymnasien auf diesem Felde thun, kaum noch urtheilen, da die Zeitschriften für die Gymnasien seit einiger Zeit wenigstens diese Seite wenig berührten und man doch billiger Weise nur das auf dem Felde der Litteratur sichtbar Gewordene auch nur auf diesem Felde zur Sprache bringen darf. Nicht eine Anklage soll das sein, sondern eine Entschuldigung und Verwahrung, daß die etwa im Folgenden ausgesprochenen Bedenken nicht als Anklagen und Beschuldigungen derer aufgefaßt werden, welche nicht solche Wege einschlagen.

Digitized by Google

dienen. Denn die logischen Uebungen, die formale Bildung also, sind bei den Aufgaben genau dieselben wie bei den Lehrsätzen, nämlich scharfes Auffassen des Begriffes, Erkennen des Besondern in dem Allgemeinen und des Allgemeinen für das Besondere, umsichtiges, den Weg der Entwicklung mit steter Hinsicht auf das Ziel durchlaufendes Combiniren, zweckmäßiges, scharfes, erschöpfendes Schließen. — Aber die Selbstthätigkeit des Schülers tritt hier keinen Augenblick früher ein als auf dem andern Gebiete. Man kann den Schüler nicht befähigen, jede sich auf die ihm bekannten Sätze gründende Aufgabe ohne Hülfe richtig zu behandeln; der Lehrer muß den Schüler einüben, den besondern Fall unter das allgemeine Gesetz unterzuordnen, ihn auf die Grundanschauung, den Grundbegriff zurückzuführen; er muß diese Einübung für jeden neu eintretenden Grundbegriff, für jede neue Grundanschauung von vorne anfangen. Die Sicherheit auf einem Gebiete von Aufgaben ist ohne Einfluß selbst auf das nächstliegende neue; weiß der Schüler in einer, ja in mehrern ganz verschiedenen Reihen von Aufgaben am Ende auch bei jeder neuen dahin gehörenden noch so sicher und richtig den Punct zu treffen, von dem die Betrachtung auszugehen hat: so wird er doch, vor eine wieder anders gestaltete und einen neuen Ausgangspunct fordernde Aufgabe hingestellt, nur entweder durch ein glückliches Ungefähr, oder durch hundert mühselige verfehlte Versuche sie zuerst selbstständig zu lösen im Stande sein. Das aber ist nicht eine Aussicht, auf Grund deren man eine Anforderung an einen Schüler zu einer selbstständigen That machen darf. Oder sollen wir nun auf einmal auf den Schulbänken sogleich lauter mathematische Genies vermuthen und nach ihnen unsern Maßstab nehmen, nachdem kaum der alte Aberglaube vertrieben ist, daß überhaupt zur Mathematik Genie gehöre? Die Befähigung für die selbstständige Lösung von Aufgaben bleibt in der Reihe von verwandten, aus der sie kommt; jede neue Reihe muß vom Lehrer aufs neue vorbereitet werden. Es gibt auch in diesem beschränkten Kreise keine allgemeine formale Bildung. So bleibt ja überhaupt die formale Bildung, an der Mathematik, oder an der Grammatik, oder an sonst irgend etwas gewonnen, eben auch in der Mathematik und in der Grammatik und in sonst irgend etwas stecken, und wird nicht etwa ein Hauptschlüssel, der jede Thür zu jedem andern Gebiete auch öffnet. — Da nun noch viel weniger die Schlauheit und Pfiffigkeit, oder die Umsicht, die an mathematischen Aufgaben gewonnen ist, auch schon absolute Schlauheit und Pfiffigkeit, oder Umsicht und Einsicht ist, da kurz und gut die mathematischen Aufgaben nicht als Endzweck und Prüfstein hingestellt werden dürfen — oder welches

Digitized by Google

sind die mathematischen Aufgaben, die ein gebildeter Mensch als solcher muß lösen können? — so haben sie nur in den Dienst zu treten einmal des Fortschrittes in der synthetischen Behandlung der Mathematik; dann in den der Vermittelung und Verknüpfung ihrer verschiedenen Zweige. Sie dürfen also nur die Ausdehnung für sich in Anspruch nehmen, daß die Fundamentalconstructionen und Operationen geübt werden, die für den Fortschritt nothwendig sind; und daß sie Anwendungen des Wissens auf einen einzelnen vorgelegten Fall sind, an denen sich die vollständige Durchdringung und Aneignung der gewonnenen Begriffe und Anschauungen erweist" — So weit Langbein. Diese Ansicht scheint nicht die allgemeine zu sein, denn was an Aufgabensammlungen wie in Algebra so in Geometrie erscheint, was Grunert in seinem Archiv als Aufgaben für Schüler darbietet, was die Abiturientenaufgaben, welche von mehrern Schulen veröffentlicht sind, aufweisen, das alles schlägt über dieß Ziel hinweg. Diese Erscheinung zu erklären, ist wohl nicht schwer. Die höhern Bürgerschulen, denen man so oft den Vorwurf einer mangelhaften Bildung machte und noch macht, suchten in der Mathematik und Physik mindestens die Leistungen der Gymnasien zu überragen und im Allgemeinen haben sie dieses Ziel wohl erreicht. Da nun aber die Abiturientenprüfung nur das Feld der *Aufgaben* zur Prüfung anwies, so wurden die Schulen *gezwungen*, dieß Feld vor allem mit anzubauen, um auf demselben ihre Thätigkeit nachzuweisen. Andrerseits war es die Erfahrung der mathematischen Lehrer, daß mancher Schüler für die Mathematik und in ihr mit lebhaftem Interesse erhalten wurde, wenn er nur bis zur Lösung auch der anfänglich unbedeutendsten Aufgabe geführt werden konnte, und daß die Schüler aus dem berechtigten Triebe nach selbstständigem Thun in diesem Aufgabenlösen eine große Befriedigung finden uno nicht selten einen großen Fleiß wie überraschende Kraftentwicklung an den Tag legen. So steigerte sich nun gegenseitig die Forderung der Abiturienteninstruction, das Ziel der Schule und der Wunsch der Schüler zu einer Höhe, welche nicht ganz gerechtfertigt zu sein scheint. Solche allmälige durch die Schüler hervorgerufene Steigerung zeigt sich auf andern Unterrichtsgebieten, und ohne alle Widerrede wird man einräumen, daß ein viel bedeutenderer Fortschritt in dem synthetischen Gange der Schule und ein weiteres Ziel auf demselben erreicht werden würde, wenn man Schul- und Arbeitszeit des Schülers vom Aufgabenlösen ab- und dem eigentlichen Arbeiten in dem fortschreitenden Gange der Wissenschaft zuwenden könnte. Es dürfte ferner nicht gar schwer nachweisbar sein, daß man den Schülern gewiß eine höhere Befähigung mitgegeben hat, wenn sie von einem

Digitized by Google

gegebenen Begriffe aus durch eine Reihe von Schlüssen construirend (systematisch) weiter schreiten *können*, als wenn sie schwierige, vereinzelt stehende, nur durch reiche Combination und durch glückliche Einfälle oder gar erlernte Kunstgriffe lösbare Aufgaben zu bewältigen *geübt* sind. Nicht minder dürfte der Gewinn, mit den Schülern dieß und jenes Gebiet noch durchwandert zu haben (z. B. sphärische Trigonometrie, analytische Geometrie, Functionslehre, selbst die Anfänge der Differential- und Integralrechnung), größer sein als der, welcher ihnen aus der Fertigkeit, pfiffige und knifflige Aufgaben zu lösen, erwachsen dürfte. Das Verhältniß ist ungefähr dem in der Betreibung der alten Sprachen sehr ähnlich. Jedermann dürfte es für vortheilhafter und geistbildender erachten, den mit Vocabel- und Grammatikkenntniß ausgerüsteten Schüler tiefer und weiter in das Gebiet der alten Litteratur einzuführen, als ihn für scharfsinnige und spitzfindige grammatische Untersuchungen zu befähigen. Wie in diesem angezogenen Verhältnisse sich die Stimme der Pädagogik hinlänglich und entschieden dafür ausgesprochen hat, nicht der Grammatik und den Feinheiten der Sprachgesetze ein gutes Stück der alten Litteraturkenntniß zum Opfer zu bringen; wie man ziemlich allgemein zugestanden hat, daß nicht die Grammatik Ziel und Zweck, sondern nur Mittel sein dürfe: so dürfte auch für die Mathematik ganz entschieden sich das pädagogische Urtheil auf die Seite neigen müssen, nicht die Kraft zu verwenden auf Lösung von Aufgaben als das letzte Ziel, sondern auf den Fortschritt im Systeme. Auch darf man sich nicht von der so sehr verlockenden Freude der Schüler an solchem Aufgabenlösen zu weit bestechen und bestimmen lassen. Die Schüler haben auch, wenn sie erst geübt sind, eine große Freude an selbstständigen grammatischen (im weitesten Sinne genommen) Untersuchungen, und doch darf man diese nicht zum Ausgangspunct des Lernens der alten Sprachen machen, wenn man nicht Philologen im engen, ja engsten Sinne des Wortes bilden will. So und nicht anders ist es auch mit den mathematischen Aufgaben. Nur dann dürfen sie Ziel und Ausgangspunct werden, wenn man Mathematiker in dem engsten Sinne des Wortes bilden oder doch für ein Studium der Mathematik vorbilden will. Das Vergnügen der Schüler an solchem Thun darf nicht den Lehrer und die Schule verführen, denn der Schule Aufgabe ist und bleibt die Arbeit. Auch in der Prima und in der ganz freien Unterrichtsform darf noch nicht das Vergnügen des Schülers allein oder auch nur vorwiegend der Bestimmungsgrund werden.

Außerdem ist aber noch ein gar wichtiges und vor dem pädagogischen Gewissen nicht so obenhin abzufertigendes Bedenken gegen die zu weit getriebene Uebung in Lösung schwieriger mathematischer Aufgaben. Man

Digitized by Google

kann sich freilich fast keine idealere Beschäftigung als diese denken, und wenn die Eitelkeit und Ehrsucht aus dem Spiele ist, so darf man in der Regel versichert sein, daß die Schüler zu den reinern und reinsten an Gemüth gehören, welche so recht mit Freude in diesen Aufgaben arbeiten und an deren Lösung ein so recht inniges Vergnügen finden; aber dennoch zeigt sich auch hierin eine Befriedigung am Einzelnen und Vereinzelten, ein Mangel an Streben nach Einheit in der Kenntniß oder an Streben nach systematischer Bildung. Jede Aufgabe, wenn sie solche Schüler recht locken soll, muß eine neue Pointe haben, und zwar eine solche, welche den innern systematischen Zusammenhang mit den frühern Aufgaben versteckt. Eine neue Aufgabe soll sie sein, nur dann reizt sie. Unsere langjährigen Erfahrungen sagen uns dieß ganz ausdrücklich und unwiderleglich. Ob man nun eine solche geistige Mitgift, die sich in der Bearbeitung des Einzelnen genügt, als eine gute von der Schule überkommene Erbschaft bezeichnen kann? Man darf wohl zweifeln. Sammlung, Streben nach Einheit, Streben nach dem Aufsuchen des Gemeinsamen in dem Besondern: das thut entschieden noth, mindestens auf der höchsten Stufe des Unterrichtes. Umarbeitung der Satzfolge in einem systematischen Gange eines Zweiges der Mathematik ist gewiß bildender als das Lösen von solchen feinen Aufgaben.

Zu dem Obigen kommt noch, daß alle diese mathematischen Aufgaben, wenn sie gelöst sind, für den Schüler kein anderes Interesse haben als das Bewußtsein, sie gelöst zu haben, also das Gefühl seiner Arbeitskraft auf diesem Felde. Was von dieser Arbeitskraft als solcher zu halten, das ist in der Revue 1847 Juniheft S. 385 ff. des Weitern dargethan. Sie kann und darf nun und nimmermehr der Ausgangspunct der Schulen werden. Es muß ein anderer und höherer Zweck als der letzte dastehen, und für den Schüler wird solche mathematische Aufgabe gleichsam fast ein Gegenstand, der für sich selbst seinen Zweck hat. Ja sie ist so abgeschlossen, daß sie nicht einmal für die freie Unterrichtsform bequem verwandt werden kann. Sie kann nur dann gebraucht werden, wenn sie einen Fortschritt im Systeme machen läßt oder ihn vorbereiten oder erleichtern hilft.

Demgemäß dürften vornehmlich wünschenswerth sein

1. eine reiche Sammlung von elementaren, den synthetischen Gang des mathematischen Unterrichts Schritt für Schritt begleitenden Aufgaben;
2. eine Reihe von Aufgaben, welche in den systematischen Unterrichtsgang eingreifen;
3. eine Reihe von Aufgaben, welche aus den verschiedenen Gebieten

Digitized by Google

des Wissens und namentlich der Physik einen gleichsam zu erschließenden realen Inhalt haben.

Die Aufgaben der erſten Art finden sich freilich in den Büchern von M. Hirsch, Heis und ähnlichen für die Algebra, doch sind dieselben für den beregten Zweck noch nicht ausreichend. * Soll die Mathematik sicher gelingen, so müssen gleichsam mathematische Exercitienbücher den Schülern in die Hände gegeben werden können, wie die Lehrer der Sprachen solche für alle Unterrichtsstufen haben, in denen sich eine und dieselbe Operation so oft wiederholt, bis der Schüler sie mechanisch so richtig macht, wie er das Object des Satzes sogleich richtig behandelt. Jede dieser Aufgaben muß zunächst nur ein mathematisches Gesetz (einen Satz) im Auge haben, gleichsam ein einfacher Satz sein, dann erst dürfen nach und nach mehrere Sätze in Anwendung kommen, vergleichbar den Beispielen über den erweiterten Satz, und dann erst dürfen sie Schlußreihen enthalten von einem Satze auf andere, gleichsam Periodenbaue. Um dieß einigermaßen deutlich zu machen, mögen hier einige Beispiele für einen ganz kleinen Umfang stehen, und zwar für die Addition: $a + a$; $a + 2a$; $2a + 3a$; $ab + ab$; $ab + 3ab$; $3ab + 5ab$; $\frac{a}{b} + \frac{a}{b}$; $\frac{a}{b} + 4\frac{a}{b}$; $5\frac{a}{b} + 7\frac{a}{b}$; $a + b + a + b$; $a + b + 6(a + b)$; $7(a + b) + 8(a + b)$; $a - b + a - b$; $a - b + 9(a - b)$; $4(a - b) + 5(a - b)$; $a^2 + a^2$; $a^2 + 8a^2$; $8a^2 + 9a^2$; $\sqrt{a} + \sqrt{a}$; $\sqrt{a} + 4\sqrt{a}$; $5\sqrt{a} + .7\sqrt{a}$; $a\sqrt{b} + a\sqrt{b}$; $a\sqrt{b} + 3a\sqrt{b}$; $4a\sqrt{b} + 8a\sqrt{b}$ ꝛc. So würde allerdings die Mathematik auf jeder Stufe ein Exercitienbuch für mündliches Lösen solcher Aufgaben verlangen. Daneben dürften dann auch Aufgaben, welche mehr Nachdenken und mehrere Operationen verlangten, für häusliche und schriftliche Aufgaben an geeigneter Stelle eingestreut werden müssen. Langjährige Erfahrung und ein auch nicht bloß von Selbstliebe beurtheilter Erfolg hat uns solche Uebungsreihen an die Hand gegeben und in die Hand wachsen lassen, deren Druck nur darum verschoben ist, weil die Schüler einer Schule die Kosten desselben nicht decken und noch von keiner andern Seite her das Bedürfniß nach solchen mathematischen Exercitienbüchern laut geworden ist. So möge auch hier eine Andeutung des Exercitienbuchs für die Geometrie einen Platz gewinnen.

Nenne man die drei Winkel eines Dreiecks: A, B, C, die ihnen gegenüberliegenden Seiten: a, b, c; die auf sie

* Für die Geometrie ist uns nur bekannt geworden: das Schulbuch zu Graßmanns Raumlehre, zweiter Theil, und die Geometrie der Alten in 824 Aufgaben ꝛc. von Dr. Lorenz Woeckel. Zweite Auflage. Nürnberg 1847.

Digitized by Google

gezogenen Höhen: h_1, h, h_2; die nach ihnen gezogenen Schwerlinien: f_1, f, f_2; die nach ihnen gezogenen Linien, welche die gegenüberstehenden Winkel halbiren: s_1, s, s_2; die Höhenabschnitte m_1, n_1; m, n; m_2, n_2; die Abschnitte, welche die Strecken s bilden: m', n' ꝛc.; den Radius des umgeschriebenen und eingeschriebenen Kreises r und ϱ, den Inhalt: i; den Winkel, welchen zwei solche Strecken, z. B. f und s mit einander machen, mit: fs; eine beliebige Strecke von einer Winkelspitze mit: σ_1, σ, σ_2 und die Seitenabschnitte mit: μ, ν ꝛc. *

Seien nun die Sätze über die Bestimmung der Dreiecke (Congruenz) gewählt und zwar in der Folge, daß es bestimmt sei 1. durch zwei Seiten und den eingeschlossenen Winkel, 2. durch eine Seite und zwei Winkel, 3. durch drei Seiten, 4. durch zwei Seiten und den der größern gegenüberliegenden Winkel. So dürften folgende Aufgaben im Exercitienbuche (mathematischem Lesebuche) stehen: ad 1. Ist das Dreieck bestimmt durch: m, h, b; m, h, n; c, a, sc; f, b, fb; s, m', sb; c, f, fc; c, a, A + C; c, s, A + C ꝛc.; — ad 2. durch: h, ha, hc; b, B, hc; s, B, sb; h, A, B; h, A, C; m, ha, B; m, B, C; m, ha, B; m', C, sc; m, C, hs; a, ha, hs; m, C, hf; a, ha, fb; f, fh, fc; a, B, sn'; ꝛc.; — ad 1 und 2 durch: m, h, fh; m, h, sb; h, n', sb; b, s, sb; m, h, hc; m, h, B; a, s, B; m', s, sb; ꝛc.? — Diese Aufgaben lassen sich leicht für ein solches Lesebuch vermehren. Wie sie für die Fälle ad 3 und 4 und dann für die Verbindung derselben zu stellen sind, ist ja leicht zu sehen, und so brechen wir hier ab. Wie der Fortschritt zu Summen und Unterschieden und auch andern Elementen der Dreiecke nach und nach vorzuschreiten habe, das hängt von dem zu nehmenden systematischen Gange ab. Eine zweckmäßige und gleichförmig durch alle Aufgaben hindurch gehende Bezeichnung dürfte auf einen kleinen Raum viele Aufgaben zusammendrängen lassen.

Die zweite Reihe von Aufgaben, die um der freien Unterrichtsform willen vermißt werden, sind nur von den in den Systemen hergebrachten und in ihnen gewöhnlich mitgenommenen vertreten, als: einen Winkel zu halbiren, eine Strecke zu halbiren, einen Perpendikel zu fällen und zu errichten, einen Winkel anzutragen, eine Parallellinie zu ziehen,

---

* Es sei erlaubt, diese von Prof. Buchner in Elbing entlehnte Bezeichnungsweise den mathematischen Lesern zu proponiren. Die Schüler gewöhnen sich leicht daran, und eine Aufgabe ist leicht ertheilt. Man läßt sie immer erst durch die Schüler in die Wortsprache übersetzen.

Digitized by Google

eine Strecke einzutheilen und einige andere. Die Nothwendigkeit der Vermehrung solcher Aufgaben läßt die erfahrenen Lehrer der Mathematik immer entschiedener auf einen Vorcursus der Mathematik in den Schulen hindrängen, in welchem nach ihrer Meinung der Gebrauch des Cirkels und Lineals geübt und Bekanntschaft mit den räumlichen Gebilden erreicht werden soll. Ohne einem solchen Vorcursus irgendwie seinen Werth absprechen zu wollen, so haben doch alle bis jetzt dargebotenen Lehrmittel sich noch keine rechte Anerkennung in den höhern Schulen schaffen können. Graßmanns Raumlehre zweiter Theil ist noch immer unübertroffen, und doch hat sie mit Recht und aus einem vielleicht richtigen Tacte ihre Geltung mehr nur in den eigentlichen Bürgerschulen finden können.

Es wird in den höhern Schulen zum Theil durch die Schüler, zum Theil durch die eigenste wissenschaftliche Richtung des Lehrers immer gar bald dieß rein construirende Gebiet verlassen und zu einem Beweisen aus Begriffen übergegangen. Nach den Sätzen über die Bestimmung des Dreiecks könnten etwa folgende Aufgaben statthaben:

Nach 1. Welche Größenverhältnisse finden in einem Dreiecke statt, wenn $m = n$; $h \overline{\wedge} f$*; $m = \frac{b}{2}$; Lehrsatz: wenn $a = c$, so ist $m' = n'$, $[A = C]$, $s \overline{\wedge} h$, $s \overline{\wedge} f$, $m' \overline{\wedge} m$, $m' = \frac{b}{2}$, $sb = R, fb = R$ ꝛc. (der eingeklammerte Satz wird als Satz fixirt und eingeprägt).

Ueber b sind zwei gleichschenklige Dreiecke beschrieben und die Spitzen verbunden, es sollen alle Größenbezeichnungen aufgesucht werden. [Einen Winkel, eine Strecke zu halbiren, ein Loth zu fällen, zu errichten.] Ziehe σ so, daß $\nu = 2n$ wird, was folgt für das Verhältniß der Winkel A u. C, hc u. ha, der m' u n', σ und c? Ziehe σ_1 so, daß $\mu_1 = c$ wird, was folgt für A u. C, um wie viel ist $A \nearrow C$? — Wenn $a \nearrow c$, so ist $[A \nearrow C]$ (der Satz wird wieder fixirt und eingeprägt). Wenn $a \nearrow c$, so $m \nearrow n$; $ha \nearrow hc$; $m' \angle m$; $m \nearrow \frac{b}{2}$. Kehre die Sätze um. Wenn $A \nearrow C$, so ist $ha \nearrow hc$, $m \nearrow n$; $[a \nearrow c]$; $m' \angle m$; $m \nearrow \frac{b}{2}$. Wenn $f = \frac{1}{2}b$, so ist $B = R$. Wenn $B = R$, so ist $f = \frac{1}{2}b$. Wenn $s = \frac{b}{2}$ so ist $B = R$, $a = c$, $A = 45^0$. Die Diagonalen in einer Raute halbiren sich, die Winkel und stehen senkrecht auf einander. Wenn in einem Vierecke sich die Diagonalen unter rechten Winkeln halbiren, so ist es eine Raute. Zu gleichen Centriwinkeln gehören gleiche Sehnen. Die Strecke, welche den Centriwinkel halbirt, halbirt auch die Sehne und steht auf

* Wenn die Höhe zugleich die Grundseite halbirt.

Digitized by Google

ihr senkrecht ꝛc. Wie man nach dem zweiten Satze der Dreiecksbestimmung und nach dem dritten und dann in Verbindung je zweier derselben Uebungsaufgaben dieser Art zu stellen hat, das ist hienach wohl deutlich geworden. Wie nun hiemit 1. der freie Unterricht auf diesem speciellen und gar engen Gebiete dargelegt ist und 2. durch solche Aufgaben ein sicheres und bequemes Fortschreiten im systematischen Gange vorbereitet werde, ja manche Schritte wirklich ganz selbstständig von den Schülern gemacht werden, das braucht keiner Erinnerung.

Leider kann nicht so kurz dargelegt werden, wie auf dem algebraischen Gebiete die Aufgabensammlung einzurichten ist, da die gewöhnliche Behandlungsweise dieses Gegenstandes nicht dazu gemacht ist und hier an diesem Orte nicht eine Darlegung eines zweckmäßigen Systems gegeben werden kann. Indem man auf dem gewöhnlichen Wege gar zu bald das Gebiet der Gleichung betritt und nur noch umformt, so verliert man auch bald die geistbildende Seite desselben und namentlich eine Begriffsentwicklung. Wenn man sich der Operationen durch Gleichungen so lange wie möglich entschlägt, so kann man nach den festgestellten Begriffen der drei Zählstufen die größte Menge der algebraischen Lehrsätze durch eine solche Reihe von Aufgaben gewinnen, an deren Auffindung die Schüler ein nicht geringeres Interesse haben als an dem Finden und Beweisen der geometrischen Sätze und in deren Handhabung man ein eben so reiches Material für den freien Unterricht gewinnen kann.

Die dritte Reihe der Aufgaben würden vornehmlich für die Prima zu bearbeiten sein. Sie müßten Feldmessen, mathematische Geographie, Astronomie, Mechanik, Statik, Optik, Akustik, Wärmelehre umfassen. Durch eine solche Aufgabensammlung muß, wie das schon so oft angedeutet ist, ein von der Mathematik gesonderter physikalischer Unterricht in der Prima überflüssig gemacht werden, n. b. wenn die Experimentalphysik in der Secunda ganz abgemacht ist. Wie die Sache jetzt liegt, so fallen sich Mathematiker und Physiker oft in den Kram. Der Mathematiker greift mit seinen Aufgaben in das Gebiet des Physikers und dieser übt wörtlich mit seinen Aufgaben Mathematik, und beide zersplittern dem Schüler Zeit und Kraft und trennen ohne Noth und zum Schaden einer höhern einheitlichen Entwicklung dasjenige, was eben schon in der Vorstellung des Geistes zu einem Einheitlichen sich gestaltet haben soll. Allerdings muß erst, wenn das in den Schulen geschehen darf,

ein anderes Reglement für die Abiturientenprüfung

gemacht werden, welches nicht mehr die Trennung der zusammengehörigen Disciplinen und so Zersplitterung, sondern Einheitlichkeit derselben

Digitized by Google

(als Ausgangspunct der Schulbildung) festsetzt. Ein sehr wichtiger Beitrag für diese Reihe von Aufgaben ist geliefert von

Dr. H. Emsmann, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. Physikalische Aufgaben nebst ihrer Auflösung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höhern Unterrichtsanstalten und beim Selbstunterrichte. Mit 3 Figurentafeln. Leipzig bei Wiegand 1852. 189 S. 8°.

Dieß Werk umfaßt alle Zweige der Physik, in welche und so weit nur irgend die Mathematik ohne höhern Calcul eingedrungen ist; es hat auf allen Gebieten die zweckmäßigsten Aufgaben in einer zweckmäßigen und instructiven Folge zusammengestellt; es löst durch den Gang der Aufgaben Schwierigkeiten, welche sonst nicht leicht zu heben sind; es nimmt Rücksicht auf die freie Unterrichtsform insoweit, als verschiedene Aufgaben an verschiedene Schüler vertheilt in ihrer Gesammtlösung zu einem Schlusse führen, der dann ein höheres Gesetz ausspricht. Es kann, wenn erst Mathematik und Physik in der Prima zu ihrer richtigen Stellung, d. h. zu ihrer Vereinigung gekommen sind, dieß Werk nicht nur gebraucht werden, um in seinen Aufgaben die in der vorigen Classe durch Anschauung gewonnenen Gesetze stets präsent zu erhalten und weiter zu entwickeln, sondern es kann recht eigentlich — unter der unerläßlichen Voraussetzung der Vereinigung beider Zweige zu einem Unterrichtsgegenstande — das Buch für die freie Unterrichtsform werden, da ein jeder Primaner jeden Abschnitt muß für sich durcharbeiten und seinen Mitschülern vortragen können, wenn der Lehrer nur darauf merkt, daß jedem Schüler nicht mehr Mathematik zugemuthet werde, als er nach seinem Aufenthalte in der Prima haben kann. In der Schulstube entstanden und für Schüler bereits seit Jahren erprobt, ist es ein Hülfsmittel für den Unterricht, wie man es für die andern beregten Zweige nur irgend wünschen kann. Denn daß sich nicht von der Feldmeßkunst, Geodäsie, Astronomie, mathematischen Geographie bei wenigen eingewobenen Erklärungen ein ähnlicher Gang von Aufgaben zusammenstellen ließe, das wird wohl keinem Zweifel unterliegen.

Will man nun neben diesen Aufgabenreihen noch andere Aufgaben lösen lassen, welche gleichsam mehr für die mathematischen Köpfe berechnet sind, so ist an solchen Aufgaben in der neuern Zeit ein großer Schatz aufgehäuft worden und namentlich auf dem Felde der Construction. Es sei nur an Jacobi, Holleben, Richter, Unger, Diesterweg, Nagel, Adams erinnert. Die Algebra hat eine reiche Ausbeute in den schon oben genannten Werken von Hirsch, Heis und andern. Am wenigsten ist für die eigentlich trigonometrische Behandlung der Aufgaben geschehen. Außer den trigonometrischen Aufgaben von Rolla de Rosey und v. Gra-

Digitized by Google

bowski, Königsberg 1822, und Aufgaben über das geradlinige Dreieck, trigonometrisch gelöst von Aug. Richter, Elbing 1835, sind keine derartigen Arbeiten erschienen, welche für Schulzwecke so recht geeignet wären. Diesem Mangel hat nun abzuhelfen gesucht

Dr. Aug. Wiegand, Oberlehrer der Mathematik und erster College an der Realschule zu Halle, Mitglied des naturwissenschaftlichen Vereines daselbst: Sammlung trigonometrischer Aufgaben aus der reinen und angewandten Mathematik. Mit Auflösungen und vielen Zahlenbeispielen. Mit 61 Figuren. Leipzig 1852 bei Reclam jun. 215 S.

Der Herr Verf., ein fruchtbarer Schriftsteller für die Schulen und deren Bedürfnisse, möge die voranstehenden Worte freundlichst als eine Vorrede zur Anzeige seines Buches ansehen, wodurch wir ihn, neben andern Arbeitern auf dem Felde der Methodik, haben auffordern wollen, auch noch eine andere Seite der Schülerbeschäftigung ins Auge zu fassen als die, welche in der Lösung solcher feinen Aufgaben besteht. Vielleicht findet unser Gedanke bei ihm Anklang. Möge er aber nicht dieß so verstehen, als wäre diese vorliegende Arbeit nicht dankenswerth. So lange die Schulen noch solche Exercitien treiben müssen für ihre Abiturientenexamina, so lange wird man auch solche Beiträge willkommen heißen. Zweckmäßige Aufgaben zu erfinden ist nicht so leicht, man muß viele Arbeit umsonst thun, ehe eine gelingt. Nicht minder dankenswerth ist, daß der Herr Verf. die Aufgaben vollständig gelöst gibt, denn dem Lehrer wird Arbeit erspart, und gestehe man sich es nur, man fällt nicht immer sogleich auf den Weg, der zur Lösung am bequemsten führt, und findet ihn wohl auch bisweilen gar nicht. Das liegt in dem Wesen solcher vereinzelten Aufgaben, namentlich wenn sie eine gewisse Pointe haben, weßhalb sie ja eben für die Schule als allgemeines Beschäftigungs- und Uebungsmittel einen mehr untergeordneten Werth (nach unserer Ansicht) haben sollten. Das Buch enthält: 64 Formeln der ebnen Trigonometrie ohne Beweis, als Formentafeln zusammengestellt, 29 Umwandlungen trigonometrischer Formeln, 35 trigonometrische Gleichungen, 19 Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck und eine Tafel von 131 pythagoräischen Dreiecken, für welche die Seiten, der Inhalt und die Winkel in Zahlen berechnet sind; 61 Aufgaben über Verhältnisse einzelner Winkelfunctionen, Seiten und anderer Strecken und namentlich der Radien des ein- und umgeschriebenen Kreises; 27 Aufgaben über Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks mit ausgerechneten Zahlenbeispielen und dazu noch eine Tabelle über 50 Dreiecke, deren Seiten, Winkel, Radien und Inhalt in Zahlen gegeben ist; 9 Aufgaben aus dem Polygon, 13 Aufgaben aus dem Kreise, 17 Aufgaben aus der an-

Digitized by Google

gewandten ebnen Trigonometrie, 12 Aufgaben über goniometrische Reihen, 16 vermischte Aufgaben. So ist eine reiche Auswahl geboten. Nach der Versicherung des Herrn Verf. sind diese Aufgaben von seinen Schülern gelöst und so in der Zweckmäßigkeit bereits erprobt. Besondern Dank verdient der Herr Verf. für die Zahlenbeispiele.

Nach selbsteigener Durcharbeitung aller dieser Aufgaben kann versichert werden, daß die meisten Aufgaben sehr zweckmäßig gewählt sind und von leichteren zu schwierigern fortschreiten und wohl auch meist sich in der Sphäre der Schüler einer höhern Bürgerschule halten. Immerhin dürfte es Schulen geben, welche die eine oder andere von den Aufgaben berührte Seite weniger cultiviren; aber da hat der Herr Verf. durch die sorgfältige Scheidung nach Materien den Fingerzeig in das Buch selbst hineingelegt. Ebenso darf hinzugefügt werden, daß die gegebenen Auflösungen meist immer einen sehr zweckmäßigen, oft auch überraschenden und eleganten Weg einschlagen.

Da gewiß bei dem fühlbaren Mangel solcher Hülfsmittel für viel beschäftigte Lehrer das Buch über kurz oder lang eine neue Auflage erleben wird, da auch den Schülern nicht lange verborgen bleiben wird, daß die Auflösungen gedruckt zu haben sind, zumal wenn ein Lehrer unvorsichtig genug sein sollte, seinen Schülern

den vom Verf. herausgegebenen Abdruck der Aufgaben ohne Auflösungen in die Hände zu geben,

so dürfte es der Herr Verf. im Interesse der Sache nicht übel nehmen, wenn hier einige Winke über Besserungen und Vervollkommnungen gegeben werden.

Die Umwandlungen der Formeln im ersten Capitel dürften nur dann von Interesse sein, wenn sie ein Aggregat irgendwie in eine logarithmisch zu behandelnde Form bringen, denn nur so hat man einen nennbaren Zweck. Die Aufgaben, welche wirklich auf einem Kniffe beruhen, welchen zu finden die Aufgabe kein Moment bietet, bleiben wohl besser ausgeschlossen. Es sind dahin nach unserer Ansicht zu rechnen Nro. 1, 3, 8, 10, 19, 29, 30, 41, 84, 114, 141, 143. Manche sonst artige Aufgaben bieten eine gar zu unbequeme Fassung dar und scheinen (?) darum nicht recht ein Interesse der Schüler zu wecken, z. B. 36, 65, 67, 89, 91, 109, 112, 119, 121, 131, 144, 184, 206. Unbequem ist, daß in den Gleichungen nicht immer die Unbekannte mit x, y bezeichnet ist und daß nicht durch alle Aufgaben eine durchgehende Bezeichnung derselben Größe festgehalten ist. Vielleicht gewinnt es der Herr Verf. über sich, die oben vorgeschlagene zu wählen, wodurch ein großer Raum für andere Aufgaben gewonnen wird. Für manche Aufgaben dürfte es leichtere Lösungen

Digitized by Google

geben, z. B. in Nro. 9. Man erwäge, daß $\frac{\sin x}{1+\cos x} = \operatorname{tg}\frac{1}{2}x$ und $\frac{1+\sin x}{\cos x} = \operatorname{tg}(45+\frac{1}{2}x)$. In Nro. 65 wird $\cos 2B = \cos(180-2A) = -\cos 2A$ ꝛc. leichter zum Ziele führen und, wie es scheint, näher liegen. — In Nro. 82 hat man auch leicht $b = \varrho(\operatorname{ctg}\frac{A}{2} + \operatorname{ctg} 4s)$.

In Nro. 103 hat man nach der Figur

$$EF : FB = \sin ABE : \sin FEB$$

oder $EF : a \,.\, \cos B = \cos A : \sin BAD\ [= \cos B]$

also $EF = a \,.\, \cos A = 2R \sin A \,.\, \cos A = R \sin 2A$.

In Nro. 210 liegt doch nahe, daß $\psi = [360^0 - c - \gamma] - \varphi = \vartheta - \varphi$, wodurch nur eine Unbekannte φ zu suchen bleibt. Möge hieraus der Herr Verf. und Leser entnehmen, mit welchem Interesse wir den Aufgaben nachgegangen sind. An Druckfehlern ist störend S. 78 Z. 14 AC'B' statt AC'B und die Aufgabe 118. Schließlich sei unser Dank ausgesprochen durch Hinzufügung einiger leichten und auch für die Schüler interessanten Aufgaben nach der obigen Bezeichnungsart. Es soll das Dreieck berechnet werden, wenn gegeben ist: B = R, a, n (der von a abliegende Höhenabschnitt); B = R, a, h; B = R, b f_1; B = R, f_1, f_2; B = R, b $\pm$ c, n; B = R, a $\pm$ m, b; B = R, m $\pm$ h, b; B = R, b $\pm$ a, n; B = R, b $\pm$ a, m; B = R, a $\pm$ n, m; B = R, n − m, a (c) (h); B = R, a : n, m; B = R, a : n, b; B = R, b : h, n (c); — B, b, $a^2 + c^2$ (s) (h) (i) (m : n) (a + c : a − c) (h $\pm$ m) ($a^2 - c^2$) (f^2) (ϱ) (ac) b^2 = ac) (a $\pm$ c); B, i, b $\pm$ h (b : h) [(b + h) : (b − h)] (a : c) (a : h) [(a $\pm$ c) : b] [b − a = a − c] [(a $\pm$ h) : m]; B, a, h $\pm$ m (b $\pm$ c) (i) (s : m); B, m, a $\pm$ h; B, m $\times$ n, m : n; B, bn, m : n; B, mh, m $\pm$ h; B, h, m : n (b : m) (a + c − b) (ac); B, m : n, am (hm); B, b $\pm$ a, b $\pm$ c; C, n, a $\pm$ h (n ist der von a abliegende Höhenabschnitt); h, s, r; b, h, a : c; a, b + h, bh; b, r, $a^2 - c^2$ ($a^2 + c^2$); b, s, a : c; h, s, a : c; b : h, ac, i; h, c, b $\pm$ a; a, c, s; B = R, a + b + c, c : b = b : a. — Auch diese Aufgaben sind alle von Schülern gelöst worden und dürfen daher auch eine Empfehlung für sich haben.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Beiträge zu einer Umgestaltung der griechischen Grammatik. Erstes Heft. Die Flexion des griechischen Verbums in der attischen und gemeinen Prosa. Dargestellt von Dr. August Haacke. Nordhausen 1850.

Es ist der Triumph, aber auch der Trost der Wissenschaft, daß, was entsagungsvoller Eifer und rastlose, uneigennützige Thätigkeit aus verborgenem Dunkel an das Licht menschlicher Geisteshelle gebracht, früh oder spät von Allen anerkannt werden und im Leben die ihm gebührende Stelle einnehmen muß, ja muß. Denn es ist wahrhaftig eben so schwer, den Sonnenblick der Wahrheit, wo immer er aufgeblitzt, zu erdrücken oder der ihm eigenthümlichen Sphäre zu entziehen, als es wahnsinniger Versuch wäre, eine Mauer zu errichten gegen die physischen Sonnenstrahlen. Und wenn wir fragen, was treibt den Gelehrten an, jahrelang bei nächtlicher Lampe über seinen Büchern zu grübeln, was hält ihn aufrecht, wenn er sich vom Unverstand mißachtet und bei Seite geschoben, vom bösen Willen absichtlich verkannt sieht? Es ist die sichere Zuversicht, daß er wenn auch nur ein Körnchen Wahrheit den harten Erzstufen entlocken werde und daß dieß Körnchen — wenn er lange verschieden ist — ein herrlich glänzendes Metall zur Freude der Nachwelt sein wird und daß denn mancher auch segnend sein gedenken werde. Ist es nun unserer Zeit vorbehalten, echter Wissenschaftlichkeit — wie Niemand verkennen wird — einen großartigen Schwung zu geben, so hat sich dieser Drang auch auf einem Gebiete geäußert, welches, wie es von jeher der Stapelplatz der Vorurtheile und, was mindestens eben so gefährlich, unberufener Versuche, daher Schlimmbesserungen war, so auch jetzt zu seiner vollständigen Reinigung eines Herkules bedarf, wir meinen die Grammatik und insbesondere ihre Anwendung auf die Schule. Was in den letzten fünfzig Jahren Sprachvergleichung mühsam zu Tage gefördert, Lichtblicke, die in bisher unergründete Tiefen fielen, Aufklärungen über Verhältnisse, die bisher noch unbekannt oder nur geahnt — alles dieß sollte von den Lehrbüchern fern gehalten werden, man stellte Wächter aus, um jeden unbefugten Eingriff zu verhüten und eine vollkommen hermetische Abschließung zu erzielen, aber furca expellas, trotz alles Bekreuzens heiligen Schauers, verächtlichen Lächelns mußte sich mancher grauhaarige

Digitized by Google

Schulmann noch bequemen, ſtatt ſeiner alten Grammatica mit ihren erbaulichen Capiteleintheilungen, wie: „Von Casibus bei Städtenamen. Auch etwas vom Supino“, eine nach vernünftigeren Grundſätzen aufgebaute, wenn auch mit Kopfſchütteln zur Hand zu nehmen. Wie viel Unſinn auch jetzt noch in den renommirteſten Grammatiken ſpukt, iſt jedermänniglich bekannt; wie viele Ausnahmsverſchen, mit denen die Köpfe der armen Jungen vollgepfropft werden, wegfallen könnten; wie viel unzuſammenhängende Dinge auch nur bei einem erleuchteten Lehrvortrage Geſtalt und Anſehen gewinnen würden; wie Verſtand und Scharfſinn durch ſelbſtthätige Combination nicht manchmal, nein fortwährend durch eine vernunftgemäße Auffaſſung der Grammatik geübt werden, das wird die Zukunft zeigen. Wir machen uns keine Illuſionen über die Schwierigkeiten, ſowohl was die rechte Accommodation der gefundenen Reſultate betrifft, als auch — und das iſt das ſchwerſte — was das Beſiegen hartköpfiger Gegner anbelangt. Daß die gewonnenen Wahrheiten wirklich für die Schule geeignet ſind, das kann nur der bezweifeln, der in ſeinen alten Trödel ſo eingeroſtet iſt, daß er Fleiſch von ſeinem Fleiſch und Bein von ſeinem Bein geworden iſt, oder der blind für alle geſchichtliche Entwicklung iſt. Kann es doch kaum geläugnet werden, daß das, was eben noch als tiefe ſpeculative Wahrheit gilt, in hundert Jahren durch Hin- und Herrütteln, durch Indezugſetzen auf die innerſten Tiefen menſchlicher Verhältniſſe populär geworden ſein muß, wenn es von ächtem Korn iſt. Dieß beweiſen alle, ja alle Errungenſchaften und Eigenthümlichkeiten der Neuzeit: und wohl dem, der berufen, eine heilſame Wahrheit ins Werk zu ſetzen und zur Geſtaltung zu bringen; ſeine Bemühung darf eben ſo verdienſtlich genannt werden als deſſen, dem die Wahrheit zuerſt geleuchtet. Uns Schulmännern iſt auf unſerem Gebiete dieſes Ziel jetzt geſteckt: die Redlichen werden rüſtig darauf losſteuern, ohne ſich um die Stehenbleibenden oder Rückwärtsgehenden zu bekümmern. Es iſt unſere Ueberzeugung, daß in den claſſiſchen Studien die Erlernung der alten Sprachen als ſolche einen außerordentlichen Einfluß auf Geiſtesbildung hat und ihre vernunftgemäße Betreibung eine der nächſtliegenden Aufgaben des Gymnaſiallehrers ſein muß.

Von dieſem Standpuncte ausgehend begrüßten wir immer freudig jede neue in dieſem Sinne wirkende Erſcheinung, begrüßen wir auch jetzt oben genannte Schrift. Der Verf., der bereits in einer 1848 erſchienenen Schrift: „Andeutungen über Sprache und Sprachunterricht auf Gymnaſien“ viel Treffendes und Beachtenswerthes über die Methode des Sprachunterrichts geſagt, hat ſich in vorliegendem Schriftchen die Aufgabe geſetzt, nun auch das Stoffliche zur Begründung einer etwa neu

Digitized by Google

zu schaffenden Grammatik zu liefern, indem er besonders die Ergebnisse eines in diesen Studien rühmlichst bekannten Mannes, G. Curtius, und das Material der ausgezeichneten Krüger'schen Grammatik benutzte: und wir müssen von vorn herein ihm die Anerkennung zollen, daß, was er bietet, mit großem Tacte ausgewählt und ausgeführt ist. Wir würden dem Verf. in der Beurtheilung gewiß zu nahe treten, wenn wir ein vollständiges System der organischen Entwicklung des griechischen Zeitwortes erwarteten: er nennt die Schrift selbst eine Fortsetzung seiner Andeutungen, er will nur Umrisse geben und zwar die markantesten, da wo am meisten zu bessern war. Sein Buch hält die Mitte zwischen wissenschaftlichen Sprachuntersuchungen und schulgerechten Bearbeitungen: es ist ein Buch für den Lehrer, der den tiefen Untersuchungen der neuern Sprachforschung nicht zu folgen vermag, er kann daselbst mit leichter Mühe sich Belehrung über die wichtigsten Erscheinungen verschaffen. Die Methode, die der Verf. im Gange seiner Darstellung befolgt, ist die allein wissenschaftliche, genetische Methode. Die Entstehung, den Zusammenhang der Formen kennen zu lernen, sich bei jeder Erscheinung zugleich des Grundes bewußt zu werden und aus der Aehnlichkeit und Verwandtschaft der Formen einen unmittelbaren Schluß auf das Auseinanderfolgen oder Nebeneinanderhergehen des Geistigen, der Bedeutungen und Beziehungen zu machen, besonders ferner die Selbstständigkeit und Berechtigung aller Sprachformen schonend anzuerkennen und ja nicht durch subjectives Befangensein von der Muttersprache alles von einseitigem Standpuncte aus zu beurtheilen: diese vom Verf. zum Theil in der Vorrede ausgesprochenen Principien verleihen, wenn sie einmal zur Geltung gebracht sind, dem Sprachunterrichte seinen eigenthümlichen Vorzug, seine eigenthümliche Würde, indem sie demselben zugleich eine philosophische Grundlage geben und ihn außerordentlich vereinfachen. Das erste Capitel der Grammatik wird daher nothwendig von den sinnlichen Mitteln, deren sich die Sprache bedient, also von den Wohllautsgesetzen, abgesehen von allem Zusammenhang mit dem Geistigen, handeln müssen: in einem folgenden Capitel muß die Verwerthung dieser sinnlichen Mittel in den allgemeinsten Zügen gegeben sein, worauf dann die einzelnen Denkformen mit den entsprechenden Zeichen in einfachster Gestalt mit beständiger Bezugnahme auf das bereits Gegebene in naturgemäßer Entwicklung folgen müssen. Wir haben mit Freude die Anerkennung dieses Verfahrens in dem vorliegenden Schriftchen wahrgenommen, indem der Verf. bei der Erklärung der Flexionsformen des Zeitworts stets zeigt, wie in der Wortbildung, einem in der Grammatik bis jetzt leider stiefmütterlich behandelten Abschnitte, ganz die gleichen Mittel angewandt wurden, natürlich aus gleichen Gründen, wäh-

Digitized by Google

rend eine oberflächliche, unphilosophische Anschauung das Eine aus dem Andern herzuleiten bisher immer geneigt war, wie es denn Eigenthümlichkeit der Menge ist, da, wo sie zwei verwandte Erscheinungen sieht, dieselben in das Verhältniß von Ursache und Folge zu setzen, während sie oft einem einzigen aus beiden zu combinirenden, also tiefer gelegenen Grunde zuzuschreiben sind. Mit derselben befriedigten Theilnahme sahen wir, wie der Verf., wo es immer thunlich, die Entstehung der Verbalendungen herzuleiten versucht, d. h. wo die Wissenschaft die Acten darüber abgeschlossen oder wo er selbst etwas Stichhaltiges vorzubringen im Stande war, solche Erörterungen aber, die entweder noch gar nicht aufgehellt oder für Schulzwecke ungeeignet, nur kurz andeutet oder in den Anmerkungen ausführt.

Nach der Einleitung, in welcher der Verf. über die Stellung der Flexionslehre und den attischen Dialekt kurz abhandelt, folgt die erste Abtheilung, welche von der Bezeichnung der Verbalmodificationen, d. h. den sinnlichen Mitteln redet. Nach dem ersten Capitel, das von der griechisch-römischen Terminologie handelt und das wir gern entbehrt hätten, weil es eigentlich in fast keiner Beziehung zu dem Titel und Umfang des Werkchens steht, handelt der Verf. vom Thema der Zeitwörter und ihrer damit in Verbindung stehenden Eintheilung. „Die Bildung des Themas an sich gehört der Wortbildungslehre an: nur insofern kommt sie hier zur Sprache, als innerhalb der Flexion eines Zeitwortes das Thema einer Veränderung fähig ist." Diese innerhalb der Flexion entstehenden Verschiedenheiten hält der Verf., und zwar mit Recht, aus einander, sie bilden kein Flexionsganzes: nur die Gleichheit der Bedeutung nöthigt uns, sie zusammenzustellen. So wenig aber als facio und facesso, adoleo und adolesco, so wenig kann *εὑρίσκω* und *εὗρον* oder *εὕρηκα*, *ἀπεχθάνομαι* und *ἀπήχθημαι* als ein und dasselbe Wort gelten. Der Unterschied in den angeführten Beispielen ist nur der, daß von den letztern die vollständige Durchbildung der zusammengehörigen Verba fehlt, d. h. mit der Zeit sie für den Gebrauch ergänzend zusammengeschmolzen oder getrennt nur noch dichterisch vorkommen. Dieses Verfahren entfernt den größten Theil der Anomala aus den Verzeichnissen, und dem geweckteren Schüler wird die Klarheit und Leichtigkeit der Gruppirung jetzt eben so viel Genuß bereiten, als ihn früher die anscheinende Willkür und Gesetzlosigkeit der Bildungen gewiß zur Verzweiflung brachten. Wir hätten nur gewünscht, daß diese Modificationen des Stammes je nach der Veranlassung ihres Eintretens in gewisse Kategorieen eingetheilt worden wären. Denn einige Vocalwechsel dienen doch z. B. offenbar der Flexion, ohne daß in der materiellen Bedeutung des Themas die geringste Veränderung vorge-

Digitized by Google

gangen wäre, und es entsteht nur die Frage: Ist die Vocalveränderung an sich bedeutsam oder nur euphonisch durch das Antreten von Flexionsendungen veranlaßt? Der Wechsel von ε und α, z. B. in ἔτραπον zu τρέπω, in ἔταμον zu τέμνω, ist doch gewiß eben so bedeutungslos und rein lautlich wie ἄτρεπτος neben ἄτραπος, occido neben cado; während wieder andere Veränderungen dazu dienen, Beziehungen auszudrücken. Dahin gehört z. B. die Verstärkung des Präsens durch Verlängerung des Vocals, durch Einschub eines ν ꝛc. Daß die Metathesis von βαλ in βλα, μολ in μέμβλωκα, θαν in θνα ꝛc. wirklich nur durch die Flexionsendungen veranlaßt ist, während die angehängte Endung σκω gewiß ursprünglich ihre Bedeutung gehabt, liegt außer allem Zweifel. Wir können daher keineswegs den vom Verf. gegen die geistvolle Erklärungsweise Curtius' erhobenen Bedenken beistimmen, da das in solchen primitiven Fragen immer zu Rathe zu ziehende Sanscrit mit seinen schweren und leichten Endungen unbedingt für diese Theorie spricht. Daß dieselben Veränderungen auch in der Nominalbildung vorkommen, ist nur ein Beweis, daß hier ähnliche Einflüsse obgewaltet haben, deren Ergründung weiterem Forschen überlassen bleibt. Wir hätten also von vorn herein eine in den Worten Modification und Verstärkung nur versteckt enthaltene, deutlich ausgesprochene Unterscheidung verlangt zwischen den Lautveränderungen, die durch bloß euphonischen Einfluß bedingt sind, und denjenigen, welche an und für sich Bedeutsamkeit haben und Theile der Flexion sind. Auch in der folgenden Trennung zwischen Verstärkung und Weiterbildung können wir nicht ganz mit dem Verf. übereinstimmen. Wir können nämlich den Eintheilungsgrund nicht begreifen, der zwischen dem Einschub oder der Anfügung eines Nasals wie λαμβ von λαβ oder κορεν-νυ von κορες und der Anfügung eines τ wie βλαπτ von βλαβ eintreten könnte. Beide Incremente dienen offenbar demselben Zwecke — Verstärkung des Präsens. Höchstens würden wir unter das Capitel der Weiterbildung die auch von Curtius besonders gestellten Verba denominativa gerechnet haben, deren Herleitung von Nomm. oder doch ursprünglich selbstständigen Stämmen durch die Endungen άω, όω, ὐω, ἐω — αινω, αζω, ιζω augenfällig ist. Für Schulzwecke wäre eine genaue Gruppirung dieser Verbalverstärkungen und Weiterbildungen mit besonderer Berücksichtigung des dem Laute und Sinne nach Zusammengehörigen sehr wünschenswerth.

Cap. 3 behandelt Personalendungen und Bindevocal, wobei der Verf. von den ursprünglichen Endungen, so weit sie die griechische Litteratur noch aufweist, ausgeht, ihre Entstehung und ihren Zusammenhang kurz andeutet, z. B. daß die Dual- und Pluralendungen nur durch Verstärkung aus dem Singular entstanden sind: μεν für μες, τε für τες, vrgl. lat. tis

Digitized by Google

ſscr. tas, nur durch das Pluralſuffix s: ein ſehr intereſſantes Reſultat der Sprachvergleichung, das in der Declination ſeine Begründung und Erweiterung findet, wo auch, wie Schleicher neulich ſchlagend nachgewieſen, die Pluralſuffixe nur durch Anhängung von ς aus den Singularendungen entſtanden ſind.

Dem Bindevocal weiſt der Verf. mit Recht rein lautliche Geltung zu, während eine Anzahl Verba aus der früheſten Sprachperiode desſelben entbehren. Er dient dazu, den Stamm gegen die Einflüſſe allzu harter oder gewichtiger Suffixe zu ſichern.

Die Verbindung des Verbalſtammes mit den Perſonalſuffixen iſt das Eigenthümliche des Verbums, wodurch es ſich auch hauptſächlich von dem Subſtantiv, das mit ihm in Bezug auf den Stamm oft ganz zuſammenfällt, unterſcheidet. Dieſe Verbindung iſt das eigentlich motoriſche Element, welches, indem ein fortwährendes Durchdringen des Subjects mit der Verbalſubſtanz ſtattfindet, dieſe in Fluß und Bewegung ſetzt, während das ſchon auf abſtracterer Denkweiſe beruhende Subſtantiv Intenſität und Feſtigkeit — aus geiſtiger Kraft und Beharrlichkeit des Denkens hervorgehend — erlangt hat. Das Vorherrſchen des Verbums in der Ausdrucksweiſe eines Volkes deutet auf entſchieden concrete Auffaſſung: z. B. das Lateiniſche bis auf das Auguſtiſche Zeitalter: Reichthum an Adjectiven, Participialconſtructionen, Subſtantivbildungen und in höchſter Potenz. Compoſitionsfähigkeit beſtimmt den abſtracten Charakter des Sprachausdrucks, wie es z. B. die griechiſche Sprache in höchſter Vollendung aufweiſt, wie wir im nachauguſtiſchen Zeitalter die ganze Richtung des Sprachtriebes in der Entwicklung eines mehr abſtracten Ausdrucks finden. Beſonders lehrreich iſt in dieſer Hinſicht Tacitus, deſſen Geiſtesenergie in fortwährendem Titanenkampf mit der überall ausgleitenden und ſich verflüchtigenden Sprache ringt und mit ſichtbarer Anſtrengung das Zuſammenballen der ſprachlichen Formen zum entſprechenden Ausdruck ſeiner concentrirten innern geiſtigen Anſchauung zu Stande bringt. — Mit Recht vertheidigt Seite 75 der Verf. die Anſicht, daß die urſprünglichen Wurzeln in der entſtehenden Sprache gegen die Unterſcheidung in Subſtantiva und Verba durchaus indifferent ſind, was die neuere Sprachforſchung durch Herzuziehung der einſilbigen Sprachen bis zur Evidenz erwieſen hat.

Die Unterſcheidung der Genera, die lediglich ſich nach den Suffixen zu richten hat, wird auf der ariſtoteliſchen Grundeintheilung in *ποιεῖν* und *πάσχειν* belaſſen, jedoch mit der ſehr richtigen Einſchränkung, daß jedes Thun auch ein Leiden des Subjects und jedes Leiden ein Thun einſchließt; je nachdem der Antheil des Subjects oder Objects an

Digitized by Google

der Thätigkeitsäußerung hervorgehoben werden soll, gebraucht die Sprache das Activ oder Passiv: die hieher einschlagenden Sprachverschiedenheiten beruhen also lediglich auf der verschiedenen Einzelanschauung, die grammatischen Kategorieen dagegen sind dieselben. Die auf diesem Gebiete entstandenen Irrthümer beruhen auf der in der Sprache sehr gewöhnlichen optischen Täuschung, indem wir die andern Sprachen nur durch das Mittel unserer eigenen anschauen. Ohne die feste, unerschütterliche Gewißheit, daß überall, wo die Sprache gleiche Zeichen anwandte, sie auch wenigstens in der Zeit der Entstehung derselben Gleiches ausdrücken wollte, ist eine Sprachwissenschaft unmöglich. Wir wissen es also dem Verf. sehr zu Dank, daß er Activ und Passiv nach ihren Endungen mit strenger Consequenz aus einander hält und also die Aoriste auf *ην* und *θην* dem Activ zuweist. Unbestritten bleibt es immer, daß in der spätern Periode der Sprache, wo die Gestaltungsfähigkeit der sinnlichen Mittel abgenommen oder ganz aufgehört hatte, der Grieche selbst durch Zunahme der Abstraction die Sprachformen geistig anders gruppirte als es ursprünglich im Geiste der Sprachbildung gelegen, daß man reflexive, reciproke (Aristotel. *διαχεῖσθαι. σοφ. ἐλεγχ.* 4) Bedeutungen nicht nur annahm, sondern auch empfand: aber dieß geschah zu einer Zeit, wo das ursprüngliche Sprachbewußtsein schon ganz zurückgetreten war, und hat daher für den Bearbeiter der Formenlehre nur ein secundäres Interesse. Wer also in *ἐλείφθην* und *ἐῤῥάφην* der Bedeutung halber ein Passivum findet, muß es auch in *πάσχειν*, vapulo, veneo u. A. annehmen, und wer glaubt, daß *μαίνομαι*, patior etc. ursprünglich Deponentia gewesen seien, wird in denselben Widerspruch gerathen. Oder ist ein Unterschied zwischen versor und quatior? Für den Deutschen, freilich: — für den Griechen, wenn er ersteres mit *κινοῦμαι* oder *πέλομαι* gab, aber nicht. Wer sich noch auf diesem Standpuncte befindet und nicht die Sprache als die allerinnerlichste, selbstständigste Lebensäußerung der Volksindividualität anerkennt — habeat sibi.

Cap. 4 behandelt die Tempora mit steter Berücksichtigung der Personalsuffixe. Das Präsens wird vorangestellt, weil hier die Flexion die einfachste ist, nicht als ob es vorherrschend sei und die übrigen Tempora erst durch seine Vermittlung hervorgegangen seien: vielmehr gehen alle (Plusquamperf. und Imperf. ausgenommen) unmittelbar vom Stamme aus, so daß aus dem Vorhandensein eines Tempus durchaus kein Rückschluß auf das der übrigen gemacht werden kann. — Die Unterscheidung der Augmentpräterita ergibt sich aus der Verschiedenheit des zu Grunde gelegten Themas. Ein dritter und vierter Aorist Act. durch Weiterbildung des Stammes vermittelst *θε* und *ε*, nach welcher die Personalsuffixe ohne Bindevocal an-

Digitized by Google

gefügt werden: im Imperf. und Aor. 2 ſteht ε und ο, urſprünglich, aber ſelten erhalten α ἔα — ἔσαν, ἐτίθεα Hom. Der ſogenannte Aor. I wird durch Annahme der Silbe σα, nach welcher Ind. I Sg. das ν ausfällt, gebildet, die dritte hat zum Unterſchied α in ε geſchwächt. In der Lehre vom Perfect werden zuerſt die alterthümlichen Formen, in welchen die Wiederholung des ganzen Stammes die Entſtehung der Reduplication genetiſch erläutert, aufgeführt, ſodann der Erſatz derſelben, wo ſie lautlich unmöglich war, angegeben. Das Plusquamperf. wird, um es von dem Perfectum, das ſeiner ſchweren Geſtalt wegen ſchon die abgeſtumpften Endungen angenommen hat, beſſer zu unterſcheiden, durch Verſchmelzung mit dem verb. subst. gebildet, ein Verfahren, das nicht einzeln daſteht (vrgl. die 3. pl. σαν und das ſscr. Auxiliarfuturum) und auf einen Uebergang der flectirenden Sprachen zu den analytiſchen hinweiſt. Das Bildungsſuffix des Futurums war urſprünglich σι, welches nach einem dem Griechiſchen und Lateiniſchen eigenthümlichen Streben, dieſem Vocal Widerſtandsfähigkeit gegen einen folgenden Vocal zu verleihen (vrgl. eo, ei, πόλεως), das ι in ε verwandelte oder ganz unterdrückte: im erſteren Falle entſteht das Fut. contractum. Das Futur. pass., ebenfalls durch θε gebildet, weiſt wie der entſprechende Aor. auf ein Auxiliarverbum θέω hin (vrgl. die Ableitung des Gerundiums. Weißenborn de gerundio S. 29). Hierauf werden die Präſentia, Präterita und Futura dem Sinne nach gruppirt und letzteren eine ſpätere Entſtehungszeit angewieſen, was auch ſchon ſeine wahrſcheinliche Bildung durch den Optativ des verb. subst. beweiſt.

Cap. 5 behandelt die Modi. Wie das Präſens nur durch den Gegenſatz der Vergangenheit zum Tempus, ſo wird der Indicativ nur durch das Bewußtſein anderer Modalitäten zum wirklichen Modus. Der Conjunctiv iſt der griechiſchen Sprache eigenthümlich, der lat. Conj. entſpricht dem Optativ. Erſterer ſchließt ſich in ſeiner Flexion an das Präſens an, letzterer an die Nebentempora und wird bald mit, bald ohne Bindevocal gebildet. Die Perſonalſuffixe ſind die abgeſtumpften mit Ausnahme der erſten S. bei der Bildung vermittelſt Bindevocals, wo nur die Tragiker τρέφοιν, λάβοιν haben.

Cap. 6 behandelt den Infinitiv und die Participien, welche eigentlich zur Wortbildung gehören. Einfachſtes Suffix iſt ε im Inf. aor. auf σαι: ſonſt ναι mit Bindevocal εναι nur im Pf. erhalten, gewöhnlich mit Abfall des αι — ειν ſtatt εν.

Suffix der Partic. iſt ντ (Perf. allein ϝοτ mit Ausfall des Bindevocals): entweder weicht τ mit dem Nominativ ς, bei vorhergehendem Bindevocal ο, oder das Suffix ντ vor letzterem, wobei zum Erſatz immer der Vocal verlängert wird. Das Femininum wird durch das Suffix ια

Digitized by Google

gebildet: mit dem Digamma des perfectischen *οτ* = *υια*; sonst übt es seinen schärfenden Einfluß auf das vorhergehende *τ* aus. *ουσα*, *εισα*, *ασα* statt *οντια*, *εντια*, *αντια*.

Cap. 7 gibt ganz kurze Regeln über das *ν ἐφελκ.* und die Accentuation des Verbi: gedrängt und übersichtlich, wie es die Methode jeder Schulgrammatik sein muß, z. B. die Lehre vom Accent in einer Hauptregel und vier Einschränkungen.

Doch genug davon: wir glauben in dem Vorausgehenden hinlänglich gezeigt zu haben, von welchem Standpuncte aus das vorliegende Werkchen, dessen zweites Heft jetzt erschienen ist, beurtheilt sein will. Und so sprechen wir denn zum Schlusse unsern herzlichsten Wunsch aus, daß dieses Streben, welches der Verfasser auf ein Gebiet zu übertragen bemüht ist, dem es bis jetzt mehr oder weniger fremd gewesen ist, den Erfolg haben möge, der ihm gebührt. Namentlich und vor allem möchten wir aber zum Schlusse den Wunsch aussprechen, es möchten die Leute, welche einen unbezwinglichen Trieb zur Buchmacherei in sich fühlen und jede Messe eine Fluth von Sprachlehren und Grammatiken, deren Entstehungsgrund lediglich in buchhändlerischer Speculation oder eigener Eitelkeit liegt, ähnliche Studien betreiben und das Metall, das die um die Wissenschaft hochverdienten Männer mühsam aus den Erzgängen gewonnen, dem allgemeinen Gebrauche zugänglich machen. Wir meinen nicht das jetzt so beliebte Popularisiren, was oft nur in einem höchst oberflächlichen, übereilten Extrahiren besteht, sondern daß sie das, was zur wahren Verbesserung, d. h. Vereinfachung des Lehrstoffes gehört, unter die gehörige Form der Methode bringen und auf diese Weise ihren Antheil an der Wissenschaft, ihr wissenschaftliches Streben überhaupt beurkunden.

Mainz. Dr. Noiré

II.

Titi Livi ub urbe condita libri. Erklärt von W. Weißenborn. Erster Band. Erstes und zweites Buch. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandlung. 1853. S. 314.

Eine Gesammtausgabe des Livius, die in Hinsicht der Kritik wie der historischen und sprachlichen Erklärung dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft entspricht, war schon längsther ein namentlich für die Schule fühlbares Bedürfniß. Wie sehr und allgemein man auch den Verlust des bei weitem größten Theils des Livianischen Geschichtswerkes beklagt, so findet man doch, wenn man die Verzeichnisse der Lehrpensa in den Gymnasialprogrammen durchsieht, daß verhältnißmäßig nur

Digitized by Google

wenige und einzelne Theile des vorhandenen Restes des Livius in Schulen gelesen und erklärt werden, meist nur einzelne Bücher aus der ersten und dritten Dekade. Selbst für gewisse Seiten der Sprachwissenschaft, z. B. für die Lexikographie, auch für die Stilistik, ist Livius besonders in den letzten Dekaden noch nicht gebührend ausgebeutet worden. Mögen die Gründe für diese noch unvollständige Benutzung des Schriftstellers zum Theil verschieden sein, zum Theil auch berechtigt erscheinen, ein Hauptgrund dafür liegt gewiß mit darin, daß es bis jetzt an gehörig ausgestatteten Erklärungsschriften des gesammten Livius gefehlt hat; denn in dieser Beziehung ist bekanntlich seit langer Zeit mit wenigen Ausnahmen blutwenig geschehen oder geleistet worden. Um so mehr muß man sich freuen, daß endlich mit dem oben genannten Buche — und auch hier ist die Hoffnung ziemlich lange hingehalten worden — der Anfang gemacht worden ist zu einer Gesammtausgabe des Livius, welche, zunächst berechnet für den Schulgebrauch des Lehrers wie des Schülers und eingerichtet nach den der Weidmann'schen Sammlung zu Grunde liegenden wissenschaftlichen und methodischen Grundsätzen, und besorgt von einem ganz besonders dazu befähigten und berufenen Gelehrten und Schulmanne, ein tieferes Studium des Livius, eine genauere Kenntniß seiner Sprache und Geschichtsdarstellung vermitteln und befördern wird.

Wiewohl die Ausgaben der Weidmann'schen Sammlung in der Erklärung des Schriftstellers ihre wesentliche Aufgabe haben, auf die kritische Behandlung und Erörterung aber in den Anmerkungen nur in einzelnen schwierigeren Fällen Rücksicht nehmen, so liegt es doch in der Pflicht des Recensenten irgend einer solchen Erklärungsschrift, zunächst zu untersuchen, wie der Text beschaffen ist, welcher derselben zu Grunde liegt, und zu prüfen, ob auch von dieser Seite der Schriftsteller oder die Wissenschaft als solche gefördert worden ist. Diese Rücksicht ist um so mehr geboten und nothwendig, wenn man gerade die Arbeit eines Mannes zu besprechen hat, der, wie Herr Weissenborn, schon seit langer Zeit der kritischen Behandlung des L. die größte Aufmerksamkeit zugewendet, in dieser Beziehung sich wesentliche Verdienste erworben und noch vor Kurzem einen mit aller Sorgfalt kritisch revidirten Text edirt hat.

Es war deßhalb zu erwarten, daß der Text der neuen oben genannten, zunächst die beiden ersten Bücher des Livius umfassenden Ausgabe sich an den erst vor zwei Jahren erschienenen Text in der **bibliotheca script. Gr. et Rom. Teubneriana** anschließen werde, und wir verweisen daher auf die in den Einleitungen zu dieser Ausgabe ausgesprochenen Grundsätze und mitgetheilten Bemerkungen, so wie auf un-

Digitized by Google

sere Besprechung derselben N. Jahrb. für Phil. und Päd. Bd. LXII, Hft. 4, S. 362—373. Doch hat nichts desto weniger auch jetzt nach so kurzem Zwischenraume hinsichtlich des Textes eine erneute Prüfung stattgefunden und die Benutzung neuer Hülfsmittel hat an manchen Stellen zu anderen Resultaten geführt. (Vorrede dieser Ausg.) Vornehmlich ist es in letzterer Beziehung dem Herrn Herausgeber verstattet gewesen, durch Vermittlung des Bibliothekars des Klosters Einsiedeln, Herrn Pater Gall Morell, und des Herrn Prof. Haupt eine Collation der Einsiedler Handschrift zu benutzen, welche die Recension des Nicomachus Dexter mit vielfachen Verbesserungen einer spätern Hand enthält und sich am meisten an die von Alschefski verglichene Pariser Handschrift anschließt, vrgl. Alschefski in der Vorrede zum ersten Bande des L. S. IX und XIII. Ebenso hat der Herr Herausgeber durch Herrn Prof. Heerwagen die Collation einer Bamberger Handschrift aus dem elften Jahrhundert zu II, 1—2, 5—21 erhalten. Eine weitere Charakteristik dieser beiden kritischen Hülfsmittel finden wir nicht, ebenso vermissen wir eine umständlichere Angabe, wo und wie weit dieselben für unsere Ausgabe benutzt worden sind; vielleicht gibt Herr W. in einem spätern Bande seines L. darüber erwünschten Nachweis. Für jetzt hat er nur ein Verzeichniß derjenigen Stellen beigegeben, an welchen Conjecturen von älteren oder neueren Gelehrten aufgenommen worden sind; es sind deren im Ganzen wenige und die meisten sind schon im Teubner'schen Texte aufgenommen. Neue und eigene Conjectur des Verf. ist z. B. I, 18, 8 *quoad* longissime conspectum oculi ferebant, bei Teubn. *quo*, Ms. *quod;* I, 43, 13 regionibus*que et*, Teubn. — *ac.* II, 3, 6 deinde legati [alii] alia —, so daß Herr W. alii für unächt hält. Uns scheint diese Ausstoßung nicht nöthig; alii alia legati moliri bedeutet, daß immer neue Gesandte andere (neue) Versuche machten, also nicht neue Forderungen stellten, aber neue (heimliche) Wege einschlugen. I, 24, 4 schreibt jetzt Herr W. *tum tu* mit Muret und Alschefski, in der Teubn. *tum;* I, 25, 12 jetzt tertium causæ huius belli — dabo mit J. Fr. Gronov, in der Teubn. in causam; I, 34, 4 ea *quo* innupsisset wie früher; I, 48, 4 ist auch jetzt semianimis regio comitatu in Parenthese gestellt; II, 5, 1 *ibi* victi geändert; II, 21, 4 mit Haupt nec qui consules secundum *quosnam;* II, 59, 3 *alibi* gaudere. In der schwierigen Stelle II, 9, 6: salis quoque vendendi arbitrium — ademptum privatis schreibt Herr W. auch jetzt wieder, allerdings nach der handschriftlichen Ueberlieferung, in publicum *omni sumptu* ademptum. Aber die Erklärung, „zu in-sumptu ist ein Begriff wie recepto zu denken, welcher durch in mit dem Accusativ angedeutet ist", dünkt uns hart und

Digitized by Google

bedenklich, jedenfalls bedenklicher als eine der beiden gangbaren Conjecturen. Die von Herrn W zur Begründung seiner Ansicht angeführten Stellen lassen sich auf anderem Wege expediren, IX, 28, 3 nocturna Samnitium fuga scheint gar nicht hieher zu gehören. Alschefski's Lesart omni sumpto (ex coniectura Divæi) scheint deßhalb bedenklich, weil für sumpto aus salis vendendi als Subject sale zu entnehmen wäre und dieses dann bedeuten müßte omnis copia salis, quæ Romæ erat. Dennoch halten wir Gronov's Emendation omne sumptum unter den vorliegenden Umständen für das entsprechendste Heilmittel der Stelle. Es handelt sich nur um das arbitrium salis vendendi „die Freiheit, Salz zu verkaufen", dieses wurde in publicum sumptum „dem Staate zugeeignet, d. h. zur öffentlichen Verwaltung gezogen", und zwar omne „in seiner ganzen Ausdehnung", was hinsichtlich des vorher erwähnten Getreideverkaufs nicht der Fall war, welcher nebenbei auch von Privaten besorgt werden konnte. Die Auslassung des est ist livianisch und durch das unmittelbar vorhergehende (data, habita, missi) bestätigt, besonders bei kürzeren Aufzählungen. Ebenso ist dem Livius eigenthümlich die Nebeneinanderstellung gegensätzlicher Verbalbegriffe: sumptum, ademptum, und der Chiasmus in publicum sumptum, ademptum privatis. I, 43, 11 schlägt Referent vor, statt nec fere unquam infra ita descenderent zu lesen descend*erunt*.

Wenden wir uns nun zum hauptsächlichen Theile der neuen Ausgabe, zur Erklärung, und zwar zunächst zur historischen Seite derselben. Die historische Erklärung ist für das Verständniß des Livius eben so wichtig als schwierig. Theils nämlich ist das historische Material, welches sich bei der Lectüre des L. darbietet, so umfangreich und erstreckt sich auf so reiche und complicirte Formen und Verhältnisse des gesammten römischen Lebens, theils sind die Sachen an und für sich dunkel und streitig, insbesondere auch die Angaben des L. in einzelnen Beziehungen ungenau, lückenhaft, widersprechend, der Ausdruck und die Bezeichnungen für gewisse Verhältnisse wechselnd und unbestimmt, daß Erläuterungen, Ergänzungen, Berichtigungen vielfach nöthig sind. Dabei entstehen für den Erklärer durch manche andere Fragen und Erwägungen nicht geringe Schwierigkeiten, wie viel nämlich überhaupt in historischer Hinsicht dem Schüler erklärt werden darf, in welcher Ausdehnung ihm die Streitfragen vorgelegt, inwieweit derselbe mit widersprechenden Ansichten und Behauptungen anderer Schriftsteller oder neuerer Gelehrten bekannt gemacht werden soll u. s. w. Obgleich die beregten Schwierigkeiten gerade in der Darstellung der ersten Jahrhunderte der römischen Geschichte in noch erhöhterem Grade eintreten, so hat doch Herr Weissen-

Digitized by Google

born theils in der vorausgeschickten Einleitung (S. 1—45), theils in den Anmerkungen alles das, was zur Charakteristik unsers Historikers und zum Verständniß einzelner Stellen nothwendig war, dargelegt, zugleich aber auch ein angemessenes Maß eingehalten, eine zweckmäßige Methode und entsprechende Darstellungsform gewählt. Im Allgemeinen sind an den betreffenden Stellen die Resultate der Forschungen im Gebiete der Geschichte und des Alterthums von Niebuhr, Peter, Becker und Marquardt kurz dargeboten, hin und wieder auch die betreffenden Werke, so wie Pauly's Realencyklopädie zum weiteren Nachlesen citirt.

In der Einleitung wird nach einem kurzen charakterisirenden Ueberblick über die Anfänge der Geschichtschreibung bei den Römern sofort auf Livius übergegangen. Herr W. verbreitet sich über den Geburtsort, das Geburtsjahr, die früheste Bildung, die Uebersiedlung nach Rom und die sonstigen Lebensverhältnisse des L., dann über die wissenschaftliche Thätigkeit desselben, über die Ausdehnung und den Titel des Geschichtswerkes (ab urbe condita libri), über die Dekadeneintheilung, die Fragmente und epitomæ und über die Zeit der Abfassung. Weiter wird in der Einleitung erörtert, welche Zwecke und Beweggründe den L. bei Abfassung seines Geschichtswerkes geleitet haben. „Gerade die Verherrlichung seines Volkes und Vaterlandes betrachtet er als seine Aufgabe, — auf eine nachhaltige geistige Wirkung auf seine Zeit und eine Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart war das Streben des L. gerichtet. Es ist die religiös sittliche Bedeutung und Würde des Geschichtsstudiums, welche Livius auf das tiefste fühlt und zur Anerkennung zu bringen strebt, nicht durch moralische Betrachtungen und Ermahnungen, sondern indem er durch lebensvolle Schilderung von Personen und Zuständen für die Ideale der Tugend begeistert, durch die Hinweisung auf die bald verborgenen, bald sichtbaren Wege des Schicksals die Ahnung des göttlichen Waltens erweckt und dadurch seiner Darstellung die Wärme, Kraft und Weihe verleiht, von der er selbst durchdrungen und gehoben war." S. 10. Ferner wird ziemlich ausführlich gesprochen über die geistigen Anlagen, den dichterischen Sinn, das Geschick in der Schilderung und Charakteristik, die sittlich religiöse Richtung, die religiösen und politischen Ansichten des Schriftstellers. Nach der Darstellung aber der bewunderungswerthen Eigenschaften des Livius bespricht Herr W. auch alle Schattenseiten und Mängel desselben. S. 20. „Den Anforderungen der Historiker, welche die Darlegung der Ursachen und Wirkungen, ein gründliches Quellenstudium vor der Abfassung der Geschichtswerke, genaue Kenntniß der geographischen Verhältnisse, eine lebendige Anschauung der Staatsverfassung und des bürgerlichen Lebens

Digitized by Google

verlangen, hat L. zum Theil nicht entsprechen können, nur zum Theil entsprechen wollen." Die diesen Mängeln zu Grunde liegenden Umstände werden nachgewiesen, dann über die Mangelhaftigkeit und Einseitigkeit des Quellenstudiums, über Lückenhaftigkeiten und Ungenauigkeiten der Angaben, über die Unsicherheit des kritischen Urtheils, über die eigenthümliche Behandlung der frühesten Sagengeschichte bei L. ausführlicher gehandelt. Trotz der besprochenen Mängel aber wird dem L. die erste Tugend eines Geschichtschreibers, die historische Treue, nicht abgesprochen, vielmehr hervorgehoben, daß er frei von Parteiabsichten, Gewinnsucht, Schmeichelei immer nur von Vaterlandsliebe und bei seiner allzu großen Abhängigkeit von seinen Quellen von der Ueberzeugung geleitet worden sei, daß in denselben die Geschichte des römischen Staates, so weit sie sich erkennen lasse, enthalten sei. Endlich wird S. 35 bis 45 mit großer Fachkenntniß, Ausführlichkeit und Wärme die glänzendste und hervorragendste Eigenthümlichkeit des L., seine Darstellung, besprochen (die Verschiedenheit derselben in den verschiedenen Theilen des Werkes, die künstlerische, poetische, rhetorische Darstellung im Zusammenhange mit dem Charakter der Zeit, die Fülle und die Kürze, das Wesen der eingeschalteten Reden, die Mannigfaltigkeit der Perioden, die patavinitas). — Das ungefähr ist der reiche Inhalt der Einleitung; alle einzelnen Momente sind mit solcher Wahrheit, Gründlichkeit und Sicherheit, zugleich in so schöner Form dargestellt, daß sich kaum etwas hinzuthun oder wegwünschen läßt, und dem Referenten gereicht es zu besonderer Freude und Genugthuung, daß die Ansichten und Urtheile, die er früher schon und jetzt in einem fast gleichzeitig mit der vorliegenden Ausgabe erschienenen Programme ausgesprochen hat, in vielen Stücken mit denen des Herrn W. zusammentreffen. Vielleicht wäre es wünschenswerth, daß gerade für die Lectüre der ersten Bücher des L. dem Schüler die Ansichten Niebuhr's über die nationalen Epen etwas ausführlicher mitgetheilt wären (vrgl. dagegen Schweglers Röm. Gesch. S. 53 ff.), daß das Verhältniß des L. zu dem gleichzeitigen Dionysius und im Zusammenhange damit die Frage berührt worden wäre, wann L. zuerst Theile seines Werkes öffentlich bekannt gemacht habe; daß darauf hingedeutet worden wäre, daß L. in den spätern Büchern etwas breiter und geschwätziger werde. Auch dürfte es zu noch größerer Nützlichkeit der Ausgabe gereichen, wenn eine Karte von dem ältesten Italien mit einem Plane des alten Roms beigegeben würde.

Was nun die historischen Erklärungen in den Anmerkungen betrifft, so zeichnen sich dieselben nicht minder durch Gründlichkeit, Klarheit und Zweckmäßigkeit aus und reichen vollständig für den Schulgebrauch aus.

Digitized by Google

Nützlich und wichtig für die Erleichterung der Ueberſicht iſt auch die Abtheilung des geſchichtlichen Stoffes nach größeren Gruppen nebſt der Angabe des Inhaltes der Capitel oder ganzer Abſchnitte; ebenſo müſſen wir es als zweckmäßig bezeichnen, daß andere Quellen und Schriften angeführt werden, da dem Schüler, der den Livius lieſt, jedenfalls zugemuthet werden darf, wenigſtens in einzelnen Fällen und für beſondere Zwecke nachzuleſen und zu vergleichen. Bei I, 13, 5 hätte außer der Angabe der verſchiedenen Etymologieen des Wortes Quirites und der üblichen Verbindungen, zu denen noch Quirites Romani V, 41; XXVI, 2 kommen kann, ſogleich noch das politiſche Verhältniß der Romani und Quirites zu einander erwähnt, auch ſchon auf die Bemerkung zu II, 56, 11 wegen des Gebrauchs von Quirites als Geſammtbezeichnung des ganzen römiſchen Volks hingewieſen werden können. Ebenſo konnte zu der Bemerkung I, 34, 7 „die Sitte der Nobilität, die Bilder ihrer Ahnen, welche curuliſche Aemter bekleidet hatten, im Atrium aufzuſtellen“ der Begriff der Nobilität mit dem ius imaginum dem Schüler noch etwas näher erklärt werden.

Zu I, 17, 5 ita rem inter se centum patres — consociant bemerkt Herr W., da ſchon vor der Vereinigung mit den Sabinern 100 Senatoren geweſen ſeien (I, 8, 7), nach derſelben alſo 200 hätten ſein müſſen (geminata urbe c. 13), ſo ſei entweder eine Ungenauigkeit L. anzunehmen oder, was wahrſcheinlicher ſei, c. 18, 5, er habe die Andeutung in den Quellen gefunden, daß nach dem Tode des Königs nur die 100 Ramnes die Regierung fortgeſetzt und dann die Wahl vollzogen hätten. Referent erlaubt ſich über die Stelle im Folgenden ſeine Anſicht mitzutheilen. Eine Ungenauigkeit des Ausdrucks liegt wohl allerdings vor, indem L. nicht ausdrücklich erwähnt, daß die getroffene Einrichtung und das zunächſt von den 100 ramnenſiſchen Senatoren ausgeübte Recht des Interregnums nach dieſen in gleicher Weiſe auch auf die Tities, die zweite, aber gleichberechtigte Abtheilung des Senats, überging. Es ſind alſo immerhin unter den centum patres die 100 Senatoren jeder der beiden Tribus zu verſtehen. Vergleiche übrigens noch über dieſe Stelle F. Bamberger, de interregibus Romanis, Brunsvigæ 1844, S. 13. Die vom Herausgeber noch angeführte Anſicht, daß für jede Decurie ein Repräſentant gewählt worden und 10 bleibende Regenten geweſen ſeien, wird wohl auch durch die Worte centum pro uno dominos factos unhaltbar gemacht. Es mußte die Möglichkeit gegeben ſein, daß alle Senatoren an die Reihe kamen. — Zu I, 43, 1 bemerken wir, daß die Dienſtzeit von den Hiſtorikern außer Dionyſius bis zum vollendeten 46ſten Lebensjahre gerechnet wird und ſomit die eigentliche

Digitized by Google

Kriegspflicht 30 volle Jahre dauerte vom Eintritt ins 17te bis zu Ende des 46ſten Jahres. — Ebendaſelbſt § 9 nimmt Herr W. an, daß die 6 Centurien equites (sex item alias centurias — fecit) nur eine Hinzufügung zu den vorher genannten 12 (duodecim scripsit centurias), oder die 12 Centurien als die urſprünglichen zu betrachten ſeien. Denn die 12 Centurien ſeien ex primoribus civitatis, alſo aus den Bürgern des höchſten Cenſus, entnommen worden nach den ausdrücklichen Worten des L., während dieß von den 6 Centurien nicht bemerkt ſei; ferner ſei fecit paſſender für eine neue Einrichtung; endlich ſei nur bei neuen Centurien die Bemerkung nothwendig geweſen, daß ſie die Namen der alten erhalten hätten (sub iisdem quibus inauguratæ erant nominibus) was bei den 12 als ſich von ſelbſt verſtehend vorausgeſetzt werde. Darauf ſtützt Herr W. die Vermuthung, daß L. in ſeinen Quellen die Andeutung gefunden habe, daß die 6 Centurien eine Schöpfung des Servius ſeien, die 12 dagegen eine Umgeſtaltung des alten Inſtituts, welches, nun nicht mehr auf die drei patriciſchen Stämme beſchränkt, die umfaßt hätte, welche den höchſten Cenſus gehabt hätten. Dieſe weſentlich auf Göttlings Unterſuchung (Geſch. der röm. Staatsverf. S. 254) geſtützte, von der gewöhnlichen Erklärung (vrgl. Beckers Handb. der röm. Alterth. II, 1, 245 ff.) abweichende Anſicht ſcheint wenigſtens in den Worten des L. keine Begründung zu haben, namentlich wenn man die Bemerkung bei Becker (Anmerkung 502) über die Verbindungen centurias facere und cent. scribere berückſichtigt und unſere Stelle mit I, 36, 8 in Verbindung ſetzt: posteriores modo sub iisdem nominibus qui additi erant appellati sunt — quas nunc, quia geminatæ sunt, sex vocant centurias „die Hinzugefügten behielten unter Beibehaltung der alten Namen (Ramnes, Tities, Luceres) die Bezeichnung posteriores, d. i. secundi (gleichſam zweite Abtheilung); ſie bezeichnet man auch heute noch, weil ihre Zahl ums Doppelte erhöht iſt, als 6 Centurien". So wie alſo Servius die 12 neuen Centurien Ritter ſchuf — scripsit — ex prioribus civitatis (Patricier und Plebejer), ſo bildete er — fecit — aus den drei alten Centurien deren 6 (Patricier), „denen nichts deſto weniger die ihre Dreitheiligkeit bezeichnenden Namen blieben". Für den Ref. ſind, wie geſagt, nur die Worte des Textes entſcheidend, die doch ziemlich deutlich ſind; auf abweichende Angaben (bei Feſtus) darf bei einer Schulausgabe zumal bei einer ſo ſchwierigen Frage wohl kaum Rückſicht genommen werden; wenigſtens würden wir nur eine ganz einfache Mittheilung der gegentheiligen Anſicht empfehlen, nicht aber einen Vermittlungsverſuch zwiſchen entgegengeſetzten Anſichten auf Grund einer Vermuthung hinſichtlich der Quellenmittheilung, welche dem L. zu Gebote ſtand.

Digitized by Google

Bei II, 16, 4 war bereits eine Verweisung auf die Bemerkung zu II, 35, 4 über das Wesen der Clientel zu wünschen. — Die Bemerkung zu II, 56, 10 submoveri Lætorius iubet præterquam qui suffragium ineant „der Sinn der Worte kann sein, daß die, welche nicht stimmen wollen, sich entfernen sollen, da es ganz allgemein heißt: qui suffragium non ineant; nicht nothwendig, daß die Patricier nicht stimmen dürfen, s. c. 60, 5", scheint anzudeuten, daß der Herr Herausgeber annimmt, resp. die Worte des L. so deutet, als habe damals schon den Patriciern die Theilnahme und das Abstimmungsrecht in den Tribuscomitien zugestanden. Wir fassen die Worte qui suffragium ineant nur in dem Sinne: welche an der Abstimmung theilzunehmen hätten, stimmberechtigt wären (also die Plebejer). Die zahlreiche Anwesenheit der Patricier bei den Verhandlungen auf dem Forum beweist noch nicht, daß diese berechtigt gewesen seien zur Abstimmung, sondern sie hatte hier einen ganz anderen Zweck, nämlich ad impediendam legem. Eine Zweideutigkeit liegt allerdings in suffragia ineant, vielleicht wollte Livius gerade eine solche den Lätorius aussprechen lassen. Die Stelle II, 60, 5, auf welche Herr W. sich beruft, nöthigt nicht zu der von demselben angenommenen Erklärung: „Liv. scheint hier die Ansicht auszusprechen, daß die Patricier das Recht, in den Tribus zu stimmen, gehabt, aber jetzt, wenigstens bei den Wahlen, verloren haben u. s. w." Liv. faßt nämlich am Schlusse des 60sten Capitels den ganzen Vorgang hinsichtlich seiner politischen Bedeutung zusammen: res maior victoria suscepti certaminis quam usu, d. h. der Sieg bestand nicht sowohl in einem reellen Gewinne für die Plebejer, sondern in einem moralischen; denn die Stimmen, welche etwa die Patricier in den Tribuscomitien hätten abgeben können, gaben wenigstens numerisch nicht leicht den Ausschlag; deßwegen kann auch L. sogleich sagen, die Plebejer hätten an Macht dadurch nicht viel gewonnen, die Patricier nicht viel verloren. Unter dignitas muß man wohl „würdige Haltung oder würdiges Aussehen" verstehen, was durch die Anwesenheit der Patricier bei den Tribuscomitien hätte gewahrt werden können, nun aber durch deren Wegweisung verloren ging. Es liegt in diesen Worten etwas von der aristokratischen Gesinnung des L. Zu dignitas in dem von uns angegebenen Sinne vergleiche I, 44, 3 ut loco dignitas fieret, ibi habitat.

Nicht minder hat Herr W. hinsichtlich der sprachlichen Erklärung Tüchtiges geleistet, auch hier mit sicherem Tacte die rechte Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig beobachtet und eine meistens zwar knappe, aber stets deutliche Darstellung gewählt. Das einzelne Wort wie der Zusammenhang der Sätze, die Grammatik im Allgemeinen wie der besondere Sprach-

Digitized by Google

gebrauch des Livius, die Phraseologie, die Verbindung, die Wortstellung finden am rechten Orte entsprechende Berücksichtigung. Referent erlaubt sich im Nachstehenden eine Reihe theils vervollständigender, theils berichtigender Bemerkungen beizufügen.

Præfat. Der Inhalt „Gründe, welche den Livius bestimmt haben, die Geschichte des römischen Volkes zu schreiben, zunächst die auf seine Person sich beziehenden § 1—8, dann die in der Bedeutung der Geschichte liegenden § 9—13" ist wohl nicht ganz vollständig angegeben, da sich L. auch über die Art und Weise seiner Geschichtsdarstellung und über den Gesichtspunct ausspricht, von dem aus er gearbeitet hat und beurtheilt sein will. — Vielleicht wäre es gut gewesen, wenn gerade in der præf. der Zusammenhang der einzelnen Sätze noch mehr vermittelt worden wäre, so § 5: während L. vorher bezüglich seiner Person nur Zweifel ausspricht, tritt er hier bereits mit positiveren Ansprüchen auf und vindicirt sich außer dem et ipsum consuluisse § 3 auch ein ethisches Verdienst. § 6. Zu decora sagt Herr W, „decora fast wie decorata aufzufassen, gehört nicht zu den Worten incorruptis monumentis". Wir nehmen dec. im Sinne von geziemend, passend, eigentlich zur Ausschmückung gehörend, und deßwegen gehört es auch zu incorrupt. mon. „das was mehr als Schmuck für dichterische Darstellungen als für —". Der Erklärung der Worte ante conditam condendamve „ehe gegründet werden sollte, indem es nur auf das sich bezieht, was nach dem Fatum, c. 1, 4, der Gründung der Stadt vorhergehen mußte, wie die Ankunft des Aeneas, die Erbauung und Herrschaft Alba's u. s. w." möchten wir lieber die Madvig'sche, lat. Gram. § 414, oder die Krüger'sche, lat. Gram. 488, vorziehen. — Zu utcunque animadversa aut existimata erunt § 8 wünschten wir eine erklärende Bemerkung; die Begriffe sind vorsichtig gewählt und in prägnantem Sinne, etwa „mögen sie immerhin tadelnd oder lobend angesehen werden". — Ist vielleicht § 9 in den Worten nec vitia nostra nec remedia pati der Sinn von pati ein doppelter: dulden, daß man die Fehler uns vorhält und dulden, daß man remedia vorschlägt? — Die Worte § 12 hoc illud est — intueri bedürfen einer genaueren Erläuterung, „das nämlich ist die vornehmlich fruchtbringende und heilsame Maxime beim Geschichtsstudium, daß man die Lehren jedweden Beispiels, die in deutlich sprechenden Denkmalen niedergelegt sind, eindringlich betrachte".

I, 7, 1 zu regnum trahebant hätten wir hinzugesetzt: trahere = attrahere, i. e. vindicare, also simplex pro compos.; ebenso zu facinus facinorisque causam I, 7, 9, daß dieser Redeweise eine ähnliche Steigerung und Erweiterung der einzelnen Begriffsvorstellung zu Grunde liegt

Digitized by Google

wie in capere captumque tradere oder in venerabilis — venerabilior, oder in cum factis vir magnificus tum factorum ostentator. — Den Ablat. augurio stellen wir in Parallele mit dem bekannten adventu, discessu, also = augurio facto. — Zu audeat deinde talia alius, nisi — I, 28, 6 wäre wohl eine grammatische Bemerkung nöthig gewesen; Ref. versteht den Conjunct. in potentialem Sinne. Die Verbindung primum ultimumque supplicium apud Romanos exempli und 31, 3 ex summi cacuminis luco war als eine Art Hypallage zu bezeichnen. — Bei I, 40, 4 sed et iniuriæ dolor — et quia gravior — tum Servio —, wo Herr W. sagt, der dritte Grund sei mit tum angefügt, als ob primum und deinde vorausginge, denken wir uns die Auffassung und Beziehung der Wörter et — et — tum in etwas anderer Weise. Wir ordnen nämlich den Satz mit tum dem zweiten et unter und wiederholen dazu quia, setzen also vor tum nur ein Komma. — Mirari I, 41, 1 ist zunächst „befremdlich finden, nicht begreifen können". In den Worten zu I, 43, 2 „prima classis, auch vorzugsweise classis genannt, daher classicus (classisch)" dürfte das in Parenthese gestellte Wort classisch zu einem Mißverständnisse Veranlassung geben. — Zu II, 1, 4 bemerkt Herr W., „L. schildert hier Verhältnisse und eine Gestalt der libertas, die nicht bei der Gründung der Republik, sondern erst dann eintraten, als die Demokratie sich entwickelte." Es ist aber dabei zu bedenken, daß, wenn die Republik überhaupt früher eingeführt worden wäre, die wilde Demokratie um so rascher und zügelloser um sich gegriffen haben würde und dann die von Livius angedeuteten Zustände auch früher eingetreten sein würden. § 9 konnte avidus durch „eifersüchtig" einfach erklärt werden. — Bei den Worten id officere, id obstare libertati II, 2, 6 könnte man fragen, ob die doppelte Bezeichnung eines und desselben Begriffes nur rhetorische und tautologische Häufung sei, oder ob officere absolut stehe und somit eine Gradation in den Worten enthalten sei. Verdoppelt hat L. den Ausdruck jedenfalls wegen des regium genus, regium nomen. — Beim Uebergange der orat. obl. in die or. recta ebendaselbst hunc tu etc. sagt Herr W., „der wichtigere Punct steht in der orat. rect." Bestimmter und richtiger vielleicht: von der Betrachtung der Umstände wird unmittelbar zu einer directen Aufforderung an die betreffende Person übergegangen; vrgl. III, 9, 11. — Zu incluserat vocem § 8 hätte neben dem Beispiele aus Cicero noch ein Beispiel aus L. citirt werden sollen: XXI, 58, 4 includere vocem. — II, 3, 3 regem esse hominem, a quo impetres, ubi ius, ubi iniuria opus sit erklärt Herr W., „man könne alles erlangen, es möge recht oder unrecht sein. Wir: wo man Recht oder Gewaltthätigkeit (Gewalt) nöthig habe, d. i.

Digitized by Google

anwenden müſſe, um ſeinen Zweck zu erreichen. — Die Erklärung zu et consules magis non confidere quam non credere suis militibus II, 45, 4 „non confidere dem timor entſprechend, ſie hätten kein Vertrauen zu der Tapferkeit und Kraft der Legionen; non credere, der intestina discordia parallel, ſie trauten nicht auf die Treue und gute Geſinnung derſelben", bleibt dem Schüler vielleicht etwas unklar. Etwa: zu non confidere und non credere ſind die Beziehungswörter zu ergänzen, nämlich bei non confidere ergänze viribus, bei non credere ergänze voluntati militum; non confidere = Mißtrauen, non credere = keinen Glauben haben, zweifeln; alſo „mehr Mißtrauen auf ihre Kraft, als Zweifel an ihrer Geſinnung". — Der Begriff medium II, 49, 5 iſt ſchwierig, es bildet den Gegenſatz zu immensa omnia, ähnlich II, 27, 3 medius und præceps, demnach iſt nihil medium etc. = nichts ſchwankendes, wie Furcht oder Hoffnung, ſondern lauter gewaltiges (keine ſchwankende Geſinnung). II, 52, 5 temperare = bewenden laſſen. — Permittere II, 56, 2 bedurfte vielleicht einer Erklärung, ebendaſelbſt würden wir § 13 zu privatum esse der Erklärung halber hinzuſetzen: ihm, dem Conſul, gegenüber ſei er ein Privatmann. c. 58, 7 war die Beziehung des sua sponte auf motam zu erwähnen. c. 61, 7 trahere entſpricht unſerm „verſchleppen" im gewöhnlichen Leben. — Suprema dies 61, 9 iſt nicht eigentlich der Todes-, ſondern der Begräbnißtag. 64, 6 impetu facto, dum se putant vincere, vicere heißt: erſt nach erfolgtem Angriffe wurden ſie Sieger, während ſie glaubten, es ſchon zu ſein. — Die Nebeneinanderſtellung des fretus und fidens 65, 3 war der Beachtung werth.

Als eine Eigenthümlichkeit der neuen Ausgabe bemerken wir endlich, daß Herr W bei den Etymologieen, beſonders der nomina propria aus der älteſten Zeit, Rückſicht nimmt auf die durch die neueren Sprachforſchungen gewonnenen Reſultate, z. B. bei Tiberinus und Albula, Ruminalis, Roma, Palatium. I, 4, 4 durfte wohl nicht geordnet werden Romulus Roma, ſondern Roma Romulus, denn Romulus iſt von Roma abgeleitet = Romanus. Nothwendig war es, daß die Grundbedeutungen der Wurzeln Rum (Roma) oder pa (Palatium) mit angegeben wurden. Doch wird Gradivus I, 20, 3 noch mit gravis deus oder gradior zuſammengeſtellt; durch den Zuſatz „oder gramine ortus" wird der Schüler noch nicht auf das Etymon gra hingewieſen. Es wird überhaupt nicht immer gelingen oder wenigſtens nicht immer gerathen ſein, dem Schüler die mit ſolchen Etymologieen verbundenen ſchwierigen und weitläufigen Combinationen begreiflich zu machen; und es dürfte noch als eine offene Frage zu betrachten ſein, ob man vom Standpuncte des

Digitized by Google

Gymnasiums aus im Allgemeinen jene neueren Forschungen benutzen oder ob man nur in einzelnen Fällen, wie es auch bei Herrn W. nur geschieht, durch solche etymologische Behandlungsweise den Schüler einen Blick in die Ferne, in das weite Gebiet der Sprachforschung thun lassen darf.

Wir schließen unsere Anzeige und unsere Bemerkungen mit der dankbarsten Anerkennung des vielen Trefflichen, was die neue Bearbeitung des Livius darbietet, und mit dem herzlichen Wunsche, daß es dem sehr geehrten Herrn Verf. vergönnt sein möge, rüstig und ungestört an der Fortsetzung des langwierigen und mühseligen Unternehmens arbeiten zu können.

Sondershausen. G. Queck.

III.

Indem Unterzeichneter nachstehende Geschichts- und geographische Werke den Lesern der Revue vorzuführen beabsichtigt, glaubt er sie nicht besser einführen zu können als mit der Hinweisung auf die von Herrn Dr. Campe bei der Besprechung mehrerer Geschichtswerke im Juliheft der Revue von 1851 vorgebrachten Maximen für den Geschichtsunterricht.

Wir erlauben uns nur noch einige Zusätze. Das endlich, wie es scheint, durchgedrungene Princip, daß die Unterrichtsmittel aller Schulen, welche nicht bloße Fachschulen sein wollen, primo loco Erziehungsmittel sein sollen, hat auch die Methode des Geschichtsunterrichts auf den richtigen Weg des Anschlusses an die Erziehungsbedürfnisse der Schüler geführt.

Ist man hiermit einverstanden — und das muß ein jeder, wie bei vielen pädagogischen Fragen, wenn sonst ein fruchtbringender Streit entstehen soll — so kann man sich schwerlich folgenden Folgerungen entziehen.

1. Der Geschichtsunterricht richte sich nach den letzten Zwecken der Schule und den Altersbedürfnissen der Schüler, sowohl hinsichtlich der Erziehungs- als Unterrichtsbedürfnisse.

2. Wer also Geschichte unterrichten oder Lehrbücher dafür schreiben will, der mache zu seinem obersten Principe bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes die klare Anschauung des Schülerkreises, für den er sein Werk bestimmt. Freilich werden in manchen Fällen die Bedürfnisse principiell verschiedener Schulen und mehrerer Altersstufen so ähnlich sein, daß, wenn auch nicht der Unterricht, doch die Unterrichtsmittel dieselben sein können; so werden biographische Darstellungen den Be-

Digitized by Google

dürfnissen höherer Bürgerschulen und der Gymnasien entsprechen, aber nicht auch denen der Volksschule; so werden die Mittelclassen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen mit Nutzen dieselben ethnographischen Darstellungen aus der griechischen, römischen und deutschen Geschichte als Lese- und Lehrbücher gebrauchen können, aber die Lehrer an beiden Schulen nicht denselben Unterricht ertheilen dürfen.

3. Aus 1 und 2 folgt, daß der erziehende Stoff des Geschichtsunterrichts auf den untersten Stufen am directesten wirken, weiterhin in seiner Absichtlichkeit abnehmen soll, um unabsichtlich desto entschiedener und nachhaltiger zu wirken.

Also zum Anfange Biographisches, was kleine, geschlossene Gedankenkreise erzeugt, die vermöge ihrer ästhetisch-sittlichen Anordnung den Willen sittlich bestimmen, daraus folgt vorherrschende Beschränkung auf die alte und mittlere Geschichte und fast völlige auf das Persönliche und Thatsächliche. Je höher die Stufe, um so mehr trete das früher dem Strome der Weltgeschichte entrückte Biographische in denselben zurück; zuerst auf der ethnographischen Stufe, in die Beschränkung, welche die Existenz des Einzelwesens durch die Nationalgeschicke erleidet; zuletzt auf der weltgeschichtlichen in den Fluß der weltgeschichtlichen Entwicklung; je höher die Stufe, um so weitläufiger die Anordnung der die ästhetisch-sittlichen Ideen erzeugenden Gedankenkreise, um so indirecter ihre Wirkung also Zurücktreten des Biographischen, des rein Menschlichen, Vortreten des Ethnographischen, Pragmatischen; endlich — wir fürchten zwar vielen Widerspruch — des Ständischen; darum Ueberwiegen der mittleren und neueren Geschichte. Aber auch der neuesten und allerneuesten? Daß wir dieselbe auf der unteren Stufe gar nicht und auf der mittleren nur bis zu dem prächtigen Abschlusse der Freiheitskriege gebrauchen können, ergibt sich aus dem Vorigen. Denn wir verlangen vor allen Dingen von dem Geschichtsunterrichte, daß er die ethische Ideen erzeugenden Gedankenkreise schaffe, was nur bei völliger Abgeschlossenheit und innerer Ruhe der Gedankenfügungen möglich ist. Deßhalb haben wir uns auch allenthalben — freilich unter vielen Widersprüchen und noch mehreren Mißverständnissen — gegen den sogenannten psychologischen, moralischen, culturpolitisirenden Geschichtsunterricht ausgesprochen, weil wir in diesen Richtungen geradezu die Vereitelung dessen sahen, was man und auch wir beabsichtigten, nämlich die Erzeugung der ästhetisch-sittlichen Bildung. Handelte es sich also um das erziehende Element der Geschichte, so würden auch wir keinen Augenblick anstehen, auch auf der letzten Stufe die unruhige Gegenwart mit ihren verwirrenden Wirren, ungelösten Fragen und Ruinen von Versuchen aus dem Geschichtsunterrichte wegzulassen.

Digitized by Google

Aber wir fürchten die Einflüsse des Lebens zu sehr, als daß wir denselben den Unterricht in der geschichtlichen Gegenwart überlassen möchten ohne eine andere Bürgschaft als die der ganzen Schulerziehung. Die erziehende Kraft einer guten Schule ist auch nach unserer Ansicht sehr groß, aber nicht so groß, daß man in jetziger Zeit irgend Jemanden auf Grund der allgemeinen Bildung mit Sicherheit dem Leben übergeben kann, ohne ihm einen Ariadnefaden durch seine Irrgänge mitgegeben zu haben. Diesen sollen aber nach unserer Ueberzeugung der Religionsunterricht — zu dem wir noch eine Einleitung in das philosophische Problem von der Veränderung setzen — und der Unterricht in der Geschichte der neuesten Zeit bilden.

Dabei bleibt die eigentliche Schulzeit ganz unberührt von dem unruhigen, der Bildung der ethischen Begriffe so verderblichen Leben; es treffen nur zusammen Vorbereitung auf das Leben und beabsichtigter Eintritt. Sodann liegt bei unserer Auffassung die Gefahr des kecken, kenntniß- und autoritätslosen Raisonnements völlig ferne, da dieses nur aus der kahlen Heide der Weltgeschichte und der sogenannten psychologischen, moralischen Geschichtsdarstellungen, nicht aus dem fruchtbaren Acker reinlicher und reinigender geschlossener Gedankenkreise erwächst.

Wir fürchten dann die Gefahren des Unterrichts in der geschichtlichen Gegenwart nicht, weil unsere ganze Schulzeit den Gefahren vorgebaut hat, und wollen deßhalb dem Zufalle nicht überlassen, was wir ohne große Gefahr selbst entwirren können. Dazu aber benutzen wir keine culturpolitische Weltgeschichte, die allen Fortschritt für vortrefflich oder gar für nothwendig, allen Rückschritt für verderblich erklärt, den Menschen und Völkern eine ursprüngliche Güte, einen völlig freien Willen zur Tugend beilegt, die nur von der Dummheit oder Bosheit unterdrückt, zeitweilig zurückgehalten werden, sondern eine Geschichte der Stände, die nachweist, wie Glück und gute Regierungen eben so gut *erworben* werden müssen wie der freie Wille und die Tugend, und alle schließlich *Resultate der Gedankenkreise* seien. Das Genauere über das Wie? haben wir freilich an einem andern Orte zu erörtern; das Beigebrachte genügt aber zur Festsetzung des Standpunctes, von dem wir bei der Anzeige nachfolgender Lehrmittel ausgegangen sind

1. Uebersicht der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für die unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten, synchronistisch dargestellt von P. Hauser, Lehrer in Elberfeld. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Elberfeld, Büschler.

Enhält eine chronologische Uebersicht von Facten, die als Leit- und Memorirfäden dem gewöhnlichen Weltgeschichtsunterrichte auf der obersten

Digitized by Google

Stufe genügen könnten, jedenfalls für die unterste Stufe zu viele sind. Zu einem Memorirfaden für den biographischen Unterricht würden wir das Büchelchen wegen des überschwenglichen Materials und der weltgeschichtlichen bis in die jüngste Gegenwart sich verlaufenden Richtung nicht gebrauchen können; vielleicht läßt es sich bei dem ethnographischen Unterrichte benutzen. Neues in der Methode haben wir eben so wenig wie der darum gescholtene Recensent in der allgemeinen Schulzeitung von 1836 Nro. 89 entdecken können; es ist die Weise der Kohlrauschischen und ähnlicher Tabellen, und nur die größere Wohlfeilheit würde die Herausgabe rechtfertigen können, denn es kostet nur 4 gGr.

2. Leitfaden beim ersten Schulunterricht in der Geschichte und Geographie von Dr. E. Kapp, vormaligem Professor am Gymnasium zu Minden. Fünfte,* sorgfältig verbesserte Auflage von Dr. Alex. Kapp, Professor am Gymnasium zu Soest. Braunschweig, G. Westermann.

ist der Titel eines Lehrmittels, welches einer genaueren Besprechung würdig ist, da es sich sowohl durch einen wissenschaftlichen Inhalt als auch durch eine originelle Methode auszeichnet. Der Verfasser unterscheidet drei Curse des geschichtlichen Unterrichts, die er dem historischen Entwicklungsgange der geographischen und geschichtlichen Wissenschaften entnimmt. Er sagt: „Auf der ersten Stufe, der ursprünglichen Berichterstattung, waren Geschichte und Geographie mit einander verwachsen und ungeschieden (z. B. Herodot). Auf der zweiten Stufe trennten sie sich und bildeten sich einseitig weiter aus in der Aufnahme des Einzelnen. Auf der dritten Stufe reichten sie sich zu gegenseitiger Ergänzung und Durchdringung wieder die Hand." Bekanntlich hat der Verfasser in einem größern Werke diese Ansicht von der Erde als Wohn- und Erziehungshaus der Menschheit durchgeführt, und es ist hier nicht der Ort, die Uebertreibungen und Einseitigkeiten dieser sonst fruchtreichen und vom Verfasser mit vielem Glücke durchgeführten Ansicht nachzuweisen, da wir es hier nur mit der pädagogischen Seite der Sache zu thun haben. Wir können den Satz des Verfassers nicht zugeben, daß das menschliche Denken sich nach den drei Stufen der Anschauung (beim Kinde), des Vorstellens (beim Jünglinge), des begreifenden Denkens (beim Manne) entwickelt, weil wir ihn weder philosophisch noch pädagogisch für allgemein richtig halten; wohl aber verführt derselbe wie ähnliche logische Gerüste zu einseitigen und voreiligen Ausführungen. So kann die Lehre von dem anschauenden Unterrichte auf der untersten Stufe leicht dahin führen, wohin sie auch den Verfasser gebracht hat, nämlich das große Bild der geographischen Ge-

* Seitdem ist die sechste Auflage erschienen. L.

Digitized by Google

schichte der letzten Stufe in ein Miniaturbild für die unterste zu verkleinern; so scheinen auch durch diesen Leitfaden überall die Züge des größern Werkes durch, und es kommt einem oft vor, als hätte man eine philosophische Geschichtsgeographie als Puppe für die Quintaner zurecht gearbeitet. Es fehlt wenigstens sehr viel an der Naivetät der vom Verfasser als Muster aufgestellten herodotischen Erzählungsweise. Sodann hätten wir auch an diesem Leitfaden die Ueberfülle des Materials zu tadeln und das Vorwiegen der neueren und neuesten Geschichte, was freilich in der philosophischen Anlage einen natürlichen Erklärungsgrund hat.

Wenn gleich wir nun überhaupt eine fortwährende Verbindung des geographischen und geschichtlichen Unterrichts in der hier befolgten Weise nicht billigen, sondern anfänglich getrennte, wenn auch in einander übergreifende und in Einer Lehrerhand befindliche Lehrstunden verlangen, so glauben wir doch, das Buch allen denen empfehlen zu dürfen, die nach Vollendung der ersten getrennten Curse einen repetirenden Gesammtcursus beider Disciplinen versuchen wollen, über dessen Bedeutung wir uns in einer Schrift über den biographischen Geschichtsunterricht ausgesprochen haben. Nur wird man für diesen Fall hinsichtlich der Association der beiderseitigen Kenntnisse noch viel auch in diesem Buche vermissen.

Aus einer ganz andern Lebensanschauung ist hervorgegangen

3. Histerienbuch. Bilder und Denkmäler der vaterländischen Vorzeit. Ein Lesebuch für Alt und Jung von G. Th. Dithmar, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Marburg. Frankfurt a. M. Druck und Verlag von Heinrich Ludwig Brönner.

Der Verfasser erzählt in der Vorrede den gewaltigen Eindruck, welchen die plastische deutsche Geschichte von Kohlrausch auf sein Jugendherz gemacht habe im Gegensatz zu der jetzigen Jugend, der eine reiche Fülle gemüthlicher und plastischer Darstellungen völlig vorenthalten bleibe, was von dem Compendiarischen, Subjectiven, Raisonnirenden des modernen Geschichtsunterrichts herrühre. Vor allem werde dadurch der eigenthümliche Charakter jeder Zeit, „welche, wenn sie selbst redet, doch gewiß immer am besten redet", abgestreift. Daraus erwachse dann ein Geschlecht, das, nur der Gegenwart und dem Genusse lebend, an allem nur nippend, von Einem zum Andern flatternd, überklug auf alle Zeugnisse der Geschichte von größerer Kraft im Glauben und Handeln herabsieht, es sei denn, daß aus dem Zusammenhange gerissene Exempel dazu dienen müssen, Belege abzugeben zur so arg verschrieenen Finsterniß, Geistesknechtschaft, Fanatismus und Stupidität der vergangenen Jahrhunderte.

Um diesem entgegen zu wirken, besonders für echte christliche Glaubensfreudigkeit erziehenden Stoff zu liefern, hat der Verfasser dahin schlagende Geschichten der deutschen Vorzeit gesammelt; die erste Anregung und wohl

Digitized by Google

auch den meisten Stoff lieferte das Alphabetum historicum von Michael Sachs aus dem Anfange des 17ten Jahrhunderts.

Bevor wir den Inhalt besprechen, ein paar Worte über die pädagogische Stellung des Verfassers, der sicherlich eine große Anzahl — um nicht das leidige Wort Partei zu gebrauchen — ehrenwerther Schul- und Vaterlandsfreunde hinter sich hat. Wir stehen als Herbartianer hinsichtlich unseres Lebens und Religionsanschauung schwerlich mit dem Verfasser auf gleichem Boden, da wir unsere religiösen Ueberzeugungen auf Wissenschaft und in specie auf Teleologie stützen müssen; wohl aber theilen wir mit ihm den Abscheu gegen den modernen Raisonnirdualismus und reihen uns der Glaubenspartei freudig an, wenn es gilt, die Consequenzen desselben, Atheismus, Materialismus sammt ihrem niedrigen praktischen Gefolge zu bekämpfen. Ebenso stimmen wir völlig bei, daß der sogenannte philosophische, wissenschaftliche, weltgeschichtliche, compendiarische ꝛc. Geschichtsunterricht eine Hauptschuld der traurigen Verbildung der heutigen deutschen Jugend trägt.

Dagegen sind wir in der Wahl der Heilmittel entschieden anderer Meinung. Es thut nicht gut, der Wissenschaft den Glauben, dem Verstande das Herz contradictorisch entgegen zu setzen, die sie doch beide aus einer Quelle entspringen, schließlich beide auf dieselben Wahrheiten führen. Die Folge ist, daß man die Herzens- und Glaubenserkenntnisse den Gegnern in einer Weise entgegenstellt, als wären sie verstandesmäßig, wissenschaftlich nicht zu erweisen, während doch eine auf gesunde Philosophie gebaute Glaubensanschauung keine Skepsis zu scheuen braucht. Möchte doch die Herbartische Philosophie bald allgemeiner in diesem conservativen Sinne benutzt und dem Vorgang der Revue nachgefolgt werden!

So hat Herr Dithmar nach unserer Meinung oft eine unglückliche Wahl getroffen, als er die Berechtigung der Herzens- und Glaubenserkenntnisse gegen den sich superklug dünkenden Radicalismus zu wahren und zu mehren suchte.

Wir meinen zuerst die Geschichten von ganz unhistorischen Personen, in welchen sich ein zu handgreiflicher Irrthum der Unwissenheit jener Zeiten zeige, oder die ganz und gar nichts Merkwürdiges enthalten, z. B. Stück 100, oder 66, wo das falsche Schwören durch den Teufel in Person bestraft wird.

Können wir demnach alles, was aus dieser Richtung heraus in das Buch hineingekommen, nicht billigen, so stimmen wir um so lieber dem Vortrefflichen bei, was das Buch an echt nationalen, christlichen und menschlichen Zügen unserer egoistischen, herzensarmen Zeit vorführt, und wir zweifeln nicht, daß dasselbe in allen Familien, die noch Herzens-

Digitized by Google

kraft bewahrt haben, höchſt willkommen ſein wird; auch wird der Lehrer, beſonders der Volksſchullehrer es trefflich zur Umkleidung ſeiner oft ſo dürren Geſchichtsſchemata gebrauchen können.

Möchte der Verfaſſer bald einen zweiten Theil liefern, aber ſich mehr auf die hiſtoriſchen Perſonen und das wirklich Herzliche beſchränken und ſtets ausgemalte Bilder liefern, wie z. B. Franz von Sickingen ꝛc., welche einen geſchloſſenen, die Seele beſtimmenden Gedankenkreis vorführen; in den feinſten Strichen liegt der größte Theil des Ausdruckes.

4. Deutſche Geſchichten in deutſchen Gedichten. Ein nationales Leſebuch für die Jugend des deutſchen Volkes mit beſonderer Rückſicht auf den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchichte verfaßt von A. W. Grube

bezweckt nach der Vorrede Beiträge zur Förderung der nationalen Richtung der deutſchen Pädagogik. Durch den politiſchen Umſchwung ſei auch der Geſchichtsunterricht aus ſeinem Starrkrampfe (?) erwacht, um als ein Hauptmoment für die nationale Erziehung wirkſam zu ſein. Zu der dazu nöthigen Verlebendigung und Individualiſirung ſei die zur Poeſie verklärte Geſchichte eines der beſten Hülfsmittel. Verfaſſer hat ſein Buch hauptſächlich für Volksſchüler, aber auch für die untern Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen beſtimmt. Folgender Theil des Inhalts wird einen hinlänglichen Begriff von der Anlage und Ausführung geben.

Die Hermannsſchlacht. Der Geſang Rhyngulphs des Barden, als Varus geſchlagen war, von Kretſchmann. Hermann und Thusnelda von Klopſtock.

Aus der Völkerwanderung. Das Grab im Buſento von Platen.

Bonifacius, der Apoſtel der Deutſchen. Bonifaciusfeld von Bechſtein. Legende vom heiligen Bonifacius von Bube.

Bilder aus der Ritterzeit. Götz von Berlichingen aus Goethe's Götz von Berlichingen.

Der dreißigjährige Krieg. Wallenſtein aus Schillers Wallenſteins Lager.

Sonette für Schleswig-Holſtein von Geibel. Germania von Herder.

Recenſent iſt als eifriger Nationaliſt ſelbſt vor mehreren Jahren auf dieſe Idee verfallen und hat einen Verſuch ihrer Ausführung mit Quintanern gemacht, ihn aber ſammt der Idee wieder aufgegeben und zwar aus folgenden Gründen:

1. Der bei jedem Unterrichtsmittel erforderliche Ernſt, das per aspera ad astra, iſt bei einer ſolchen poetiſchen Behandlung der Geſchichte nicht hinlänglich zu bewahren. Die ernſte Geſchichte wird zur märchenhaften Unterhaltung, die beſte Vorbereitung auf eine dereinſtige Unterjochung durch hiſtoriſche Romane und Geſchichtſchreibung à la Lamartine.

Digitized by Google

2. Hat die poetische Litteratur nur für wenige Perioden passende Darstellungen, wie z. B. in dem vorliegenden Buche mehr als zwei Drittheile der gelieferten Stücke der Volksschule und dem Knabenalter überhaupt unverständlich sind, ja unverstanden bleiben sollen.

3. Soll ein Lesebuch für die Volksschule und das Knabenalter nie eine einseitige Anregung des Willens und Wissens geben; wir erinnern an das Gesetz der harmonischen Ausbildung, an das allseitige Interesse Herbarts.

4. So hoch wir die Nationalität schätzen, so wenig wollen wir den Menschen im Bürger untergehen lassen, am allerwenigsten aber die Jugend durch eine künstliche Pflege und Ueberreizung ihrer nationalen Gefühle direct in die Politik treiben. Leider scheint man uns selbst hierin bei Gelegenheit unserer Schrift: wie wird die Volksschule national? mißverstanden zu haben, von welchem Mißverständnisse wir uns durch unsere Darstellungen aus dem Bauernwesen zu befreien hoffen.

Wir fürchten, daß Herr Grube durch seine nationale Geschichtspoesie Schwärmer erzeugt, die ihren Staat entweder in Utopien oder im Mittelalter suchen werden.

Den ehrenwerthen Gesinnungen und Absichten des Verfassers wird Niemand seinen vollen Beifall versagen können, und wenn er auch das ganze Buch seinem Unterrichte nicht zu Grunde legen will, einzelne Stücke mit großem Nutzen gebrauchen können. Dann aber rathen wir aus unserer Erfahrung, beim deutschen Unterrichte die sprachliche Nutzung mit der geschichtlichen, ästhetischen nicht zusammen zu werfen; man muß vorwiegend das eine Stück zu diesem, das andere zu jenem Zwecke benutzen. Ein Kinderkopf will gerne gerundete Gedankenkreise, wenn sie ins Herz dringen oder im Kopfe verbleiben sollen.

5. Kleiner historischer geographischer Atlas als Grundlage für den Geschichtsunterricht bearbeitet und mit erläuternden Texten versehen von Friedrich Reinhold Schaarschmidt, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Budissin. Zweite, berichtigte, durch zwei die neuesten Ereignisse betreffende Karten, so wie durch ein Register vermehrte Auflage. Leipzig, F. W. Goedsche.

Verfasser behauptet mit Recht, daß es noch an wohlfeilen und hinlänglichen Stoff liefernden historisch-geographischen Atlanten fehle. Dem letzteren hat Verfasser durch die 18 Haupt- und zahlreichen Nebenkarten gewiß vollkommen entsprochen; hinsichtlich des Preises ist Referent nicht unterrichtet, was freilich für Schulbücher eine Hauptsache ist, da die theuern, vielen und vielwechselnden Bücher eine allgemeine und oft gerechte Klage der Eltern sind. Wir glauben aber, daß das vorliegende Buch ein Compendium der Geschichte für aufmerksame Schüler ziemlich

Digitized by Google

entbehrlich macht, wenigstens den ständigen Besitz; und der vorliegende Atlas wird auch jedem abgegangenen Schüler ein angenehmer Besitz sein.

Die Ausführung der Karten ist sehr befriedigend; vorzüglich haben uns die Karten über die Völkerwanderung, Handelswege und Entdeckungsreisen gefallen; trotz des vielen Materials sind sie bei der guten Wahl der Farben und dem deutlichen Drucke nur sehr selten für das Auge verwirrend.

Der beigegebene Text enthält das Nothwendige und das Register erleichtert den Gebrauch des Werkes.

Wir empfehlen deßhalb das Buch angelegentlich.

6. Historisch-geographischer Handatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte bearbeitet von Theophil König. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Holle in Wolfenbüttel.

Besteht aus zwei Heften, von denen das erste zum Preise von $12^1/_2$ Ngr. 12 Karten zur alten Geschichte, das zweite zum Preise von $22^1/_2$ Ngr. 16 Karten zur mittleren und neueren Geschichte enthält.

Wenn gleich dieser Atlas den von Schaarschmidt durch Umfang der Karten und Schönheit des Druckes übertrifft, so finden wir seine Anlage doch nicht so zweckmäßig; auch ist des gegebenen Materials bei weitem so viel nicht als in jenem. Vorzüglich aber vermissen wir eine größere Berücksichtigung Deutschlands. So dürften in einem deutschen Schulatlas die Bezeichnung der Hansa, des rheinischen Bundes, die Kreiseintheilung nicht fehlen, während dagegen die französische Geschichte übermäßig bedacht ist.

Vor allem haben wir eine Karte über die Zeit des nordischen Krieges vermißt. Häufig ist auch das Minderwichtige statt des Nothwendigen gegeben, z. B. in der Karte zum dreißigjährigen Kriege der Zug Herzogs Christian von Braunschweig statt des interessanteren von Torstensohn, und dürfte z. B. der Siegesort Tilly's nicht fehlen.

Auch gefällt uns die consequentere Durchführung Schaarschmidts, nur die Namen der betreffenden Geschichtszeit in die Karte aufzunehmen, besser als die in diesem Atlas nur theilweise geschehene Befolgung. Sonst ist die Ausstattung so schön, daß abgesehen von den Mängeln der Methode dieselbe ein recht gutes Hülfsmittel für den Unterricht sein wird.

7. Lehrbuch der Weltgeschichte nebst einem Anhange zur Geschichte der alten Welt. Historisch-politisch-topographische Geographie des Alterthums für höhere Lehranstalten und jeden denkenden Geschichtsfreund. Zweite, bis auf die neueste Zeit fortgesetzte, vermehrte und berichtigte Auflage von Carl Winderlich. Leipzig. Verlag von Otto Wigand 1852.

Das Werk ist unschwer zu charakterisiren. Der Verfasser ist ein gut-

Digitized by Google

müthiger Fortschrittsmann, deßhalb die blaue Republik sein Ideal allüberall; die Aristokraten und rothen Wühler seine gebornen Feinde. Dieses Ideal begleitet ihn von der Schöpfung der Welt bis zum Jahre 1850 und läßt ihn den blaurepublikanischen Maßstab so gut an den Kampf der Plebejer und Patricier als an den der Parteien im deutschen Parlament, so gut an den Aristokraten Sulla als an den altrömischen Republikaner Cavaignac legen. Darum hat man während der ganzen 626 Seiten, in welchen das Tableau der ganzen Weltgeschichte „nach allen Beziehungen des menschlichen Daseins" entrollt wird, stets das Gefühl, als solle man zu irgend einer politischen That aufgehetzt werden. Referent ist wahrhaftig kein Freiheitsfeind, aber eine solche Tendenzgeschichte, solch ein freches Angreifen des Volkes und Verleumden jeglicher Aristokratie ist entweder Wahnsinn oder Verbrechen. Wir haben keine Lust, des Verfassers demokratischen Thesen unsere entgegen zu stellen, aber wir wollen nur einige von den unzähligen Beispielen dem Verfasser zum Beweis vorlegen, daß es für ihn ein zu gewagtes Unternehmen war, eine Weltgeschichte zu schreiben, und eine zu starke Anmuthung an die Lehrer, sie der Jugend zu empfehlen.

Seite 32. Romulus errichtete als Alleinherrscher einen Senat und theilte das Volk (?) in Tribus oder Zünfte (!) und legte so (?) den Grund zu dem später oft so grell hervortretenden Unterschiede der Patricier (Adel) und Plebejer (Volk). — Seite 31. Die Einwohner Alba Longa's wurden auf den coelischen Hügel verpflanzt (Luceres [!] — trotz dem theilt schon Romulus Seite 119 das Volk in drei Tribus (Stämme, nämlich Luceres, Priester [?], Ramnenser, Krieger [?], Titier). Wer begreift die Speculation der Eleaten über das Sein aus folgenden Worten des Verfassers: Aus der pythagoreischen Schule (?) ging die Eleatische, durch Xenophanes von Colophon gestiftet, hervor. Diesem tiefen Denker war die Welt ein einziges, ewiges, unveränderliches Ganze und dieses die Gottheit.

Ueber Karl den Großen wird also demokratisirt:

„Statt sich durch Herstellung der zum Theil schon untergegangenen Allodialfreiheit und dadurch gesunkenen Demokratie in einem starken und freien Volke einen mächtigen Bundesgenossen zu verschaffen, oder durch constitutionelle Grundsätze oder Einrichtungen die Aristokratie zu schwächen, glaubte er durch Maßregelung dasselbe Ziel zu erreichen; statt durch Nationalversammlungen oder, weil das Reich dazu zu groß war, durch ein Repräsentativsystem oder, wenn dasselbe für seine Zeit noch zu subtil war, durch Ermöglichung einer vom Könige wie vom Adel unabhängigen Volksmeinung dem Adel ein Gegengewicht zu geben, stellte er ihm nur

Digitized by Google

seine angemaßten Herrscherrechte entgegen und ließ auch die etwaigen Volksfreiheiten nur aus königlicher Machtvollkommenheit und Gnade bestehen. In ihm lag demnach ein so engherziger Egoismus, welcher (!) nur des Ausdruckes l'état c'est moi bedurfte."

Seite 506. „Das Königthum (in Frankreich 1789) büßte, weil es in verblendeter Kurzsichtigkeit den Freiheitsdrang zu unterdrücken vermeinte; der Adel büßte, weil er nicht lassen wollte von seinen verrosteten Privilegien; die Geistlichkeit, weil sie dem Streben des Volksgeistes nach einer nationalen Kirche entgegen sich desto enger mit Rom verband; die Mittelclasse, weil sie die Errungenschaft als ihr alleiniges Erbe betrachtete, so daß Baboeuf ihr ins Ohr donnern mußte, daß die Güter der Erden für alle geschaffen seien; die Schreckensmänner büßten, weil sie das Leben, das heiligste Gut der Menschen, nicht achteten; und Napoleon büßte, weil er in frevelndem Uebermuthe wähnte, das Blut von zwei Millionen sei vergossen, um ihm den Purpur zu färben."

F. W. Miquel.

VI.

Leitfaden für den Unterricht in der Physik. Von Albert Trappe, Oberlehrer an der Realschule zu Breslau. Mit 193 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau, Hirt. 1853. VIII u. 208 S. 8°.

Der Herr Verfasser ist bei der Bearbeitung des vorliegenden Leitfadens nach eigener Erklärung bemüht gewesen, ihn so einzurichten, daß der Schüler durch denselben im Aneignen positiver Kenntnisse unterstützt werde und Gelegenheit und Anregung erhalte, seine geistige Kraft zu üben. Es ist dieß auf die glücklichste Weise gelungen, wie dieß auch von einem so bewährten Lehrer nicht anders zu erwarten war. Jede Seite gibt ein Beleg dafür, daß der Herr Verfasser gerade die Weise zu finden gewußt hat, welche für die Schule die zweckmäßigste sein möchte. Wir sind weit entfernt, einen Vorwurf davon herzunehmen, daß nicht eine Methode einseitig durchgeführt worden ist, wie in neueren Zeiten von manchen Seiten empfohlen und zum Theil zur Ausführung gebracht worden ist; wir erkennen vielmehr darin gerade den nicht genug zu schätzenden praktischen Blick, der das Zweckmäßige zu treffen weiß und auf den so Manche in einer gewissen Versessenheit auf ihre theoretischen Abstractionen nichts geben wollen. Der Herr Verf. spricht sich in seinem Vorworte, wie es scheint, mit einer gewissen Befangenheit darüber aus, daß er den naturgemäßen Gang, nämlich erst die Erscheinungen vorzuführen und dann die Gesetze aus ihnen zu entwickeln, nicht consequent durchgeführt hat; wir halten es daher für nöthig, uns mit ihm in diesem

Digitized by Google

Puncte gänzlich einverstanden zu erklären, wie es denn auch von unserer Seite in der Päd. Revue bereits mehrfach, z. B. bei Beurtheilung des Lehrbuchs der Physik von Greiß, ausgesprochen ist. Daß die pädagogischen Rücksichten stets vorwaltend gewesen sind, gibt dem Leitfaden gerade seinen gewiß bald allseitig anerkannten Werth, und Referent empfiehlt daher denselben als besonders beachtenswerth.

Für eine neue Ausgabe hat Ref. einige Wünsche, welche der Herr Verf. gewiß als billige und wohlgemeinte anerkennen wird, da das Buch durch deren Berücksichtigung offenbar gewinnen würde, wiewohl wir damit keinen Tadel auszusprechen gewillt sind.

Bei der schiefen Ebene, § 20, sollte der allgemeine Fall Aufnahme finden, während jetzt nur die beiden Fälle, wenn die Kraft parallel der Länge und parallel der Basis ist, zur Sprache gebracht sind.

In § 69 vermissen wir ungern die Ableitung der consonirenden Dreiklinge.

In der Katoptrik könnten und sollten die Erscheinungen aufgenommen sein, welche Spiegel zeigen, die unter einem Winkel zu einander stehen, ebenso die in einem Spiegel, der sich um seine Axe dreht. Dann hätte wohl auch der Apparat von Wheatstone und der Sextant eine Stelle gefunden.

Die Bestimmung der specifischen Wärme, § 118, hätte eine größere Ausführlichkeit verdient.

Warum in § 138 nur eine Linie ohne magnetische Abweichung angegeben ist, ist uns nicht klar geworden; ebenso dürfte § 139 eine nähere Angabe über die Construction der Inclinationsnadel wünschenswerth machen.

Wenn es § 108 heißt: „die Wärme bringt zwei physikalische Wirkungen hervor", nämlich Volumen- und Aggregatsänderungen, so scheint uns dieß nicht vollständig, denn die § 182 angeführte Thermoelektricität ist doch auch eine physikalische Wirkung der Wärme.

In § 24 ist der Hebel als ein unbiegsamer Stab erklärt worden, während die Ausführung doch nur von dem mathematischen Hebel handelt. Statt des Stabes wäre also wohl Linie besser gewesen.

Schließlich müssen wir anerkennen, daß die Verlagshandlung dem Leitfaden eine sehr saubere Ausstattung hat zu Theil werden lassen.

Die Naturlehre methodisch bearbeitet für den elementaren Unterricht von Dr. Hermann Kern, Professor am herzoglichen Gymnasium Casimirianum zu Coburg. Mit 64 eingedruckten Holzschnitten. Halle, Druck und Verlag von H. W. Schmidt. 1853. X u. 158 S. gr. 8°.

Soll der Unterricht in der Physik auf Gymnasien und Realschulen

Digitized by Google

die rechte Frucht bringen, so ist es nothwendig, daß dem eigentlich wissenschaftlichen Unterrichte ein vorbereitender Cursus vorausgehe. Ref. hat sich bereits früher (vrgl. Päd. Revue Bd. XXVIII S. 380) hierüber ausgesprochen und begegnet hier zu seiner Freude einem Gesinnungsgenossen. Der Herr Verf. anerkennt, daß bereits auf manchen Realschulen der Unterricht in dieser Weise eingerichtet sei, vermißt ein Gleiches aber bei den meisten Gymnasien und spricht sich nun in beherzigenswerther Weise darüber aus, daß darin eine Aenderung nothwendig sei. Wir müssen hier auf die Auseinandersetzung des Herrn Verf. selbst verweisen, so gern wir auch durch Aufnahme derselben an dieser Stelle etwas zur Verbreitung beigetragen hätten. Wir haben es ja hier zunächst nur mit der vorliegenden Schrift zu thun. Ueber diese aber müssen wir uns dahin aussprechen, daß sie für den elementaren Unterricht in der Physik jedenfalls die empfehlenswertheste Schrift ist unter allen in den letzten Jahren erschienenen. Der Stoff ist mit Geschick und Sachkenntniß verarbeitet und zweckmäßig ausgewählt, nur § 56: „der Regenbogen" scheint zu hoch gegriffen zu sein und hätte entweder wegbleiben oder eine weniger eingehende Behandlung erhalten sollen.

Allgemeine Anerkennung dieser Schrift wird nicht ausbleiben.

1. Der kleine Kosmos. Allgemein verständliche Weltbeschreibung und eine Verwahrung gegen irrige Ansichten und Rückschritte, welche im neuesten Werke eines großen kosmischen Gelehrten vorkommen. Von J. W. Schmitz. Köln, 1852, Verlag des Verfassers. — 104 S. 8°. — Preis 10 Sgr.
2. Ansicht der Natur, populäre Erklärung ihrer großen Erscheinungen und Wirkungen, nebst physischen und mathematischen Beweisen der Entstehung der Weltkörper und der Veränderungen, welche die Erde erleidet. Von J. W. Schmitz. Köln, 1853. Verlag des Verfassers. 86 S. 8°.

In beiden Schriften tritt der Herr Verf. als Reformator auf. Er hat es gefunden, daß die Weltluft, welche den unendlichen Raum ausfüllt, sich in Bewegung befindet. Hören wir den Herrn Verf. selbst:

„Ist eine ätherische Flüssigkeit im unendlichen Weltraume wie an der Oberfläche der Erde vorhanden und wir sehen, daß Entzündungen als Blitze und Meteorerscheinungen vorkommen, so muß auch der Aether im Weltraume bei immer fortschreitender Verdunstung endlich den Grad der Brennbarkeit erlangen und kann den Sonnen zur Nahrung dienen. Die Wärme, welche jede Sonne um sich in den Weltraum ergießt, unterhält und steigert die Verdunstung und führt ihr ewig neue Nahrung zu. Gleich wie durch die fortwährende Verdunstung des Meeres das Wasser aller Ströme dem Meere unaufhörlich wieder zufließt, so strömt auch der Weltäther ewig den Sonnen zu und fließt unaufhörlich in den durch die Verbrennung entstehenden leeren Raum. Diese mächtige

Digitized by Google

und nothwendige Ausfüllung des immer entstehenden leeren Raumes gibt der Weltluft diese allgemeine Bewegung u. s. w."

Eine große Zahl von Erscheinungen wird mit dieser Lehre in Verbindung gebracht, und Naturforscher jeglicher Branche, namentlich die Astronomen, können dem Herrn Verf. nur dankbar sein, daß er ihnen eine so hellleuchtende Fackel angezündet hat, mit deren Hülfe endlich jedes Dunkel aufgeklärt wird, welches bisher undurchdringlich zu sein schien. Selbst der große kosmische Gelehrte, der hier oft anders verstanden worden ist, als er es wohl gewünscht und erwartet hat, wird der Reform gewiß nicht hinderlich in den Weg treten; und da beide Schriften Jedem empfohlen werden können, der eine leere Stunde auf amüsante Weise ausfüllen will, so steht zu erwarten, daß die neuen Lehren sich auch bald die verdiente Würdigung erwerben werden.

Die Elemente der Physik von C. Cabart, Repetent an der polytechnischen Schule in Paris. Deutsch bearbeitet zum Gebrauche bei Vorlesungen an Universitäten, polytechnischen und Gewerbschulen, Real- und Militärschulen, so wie zum Selbstunterrichte als Vorbereitung fürs Examen für angehende Mediciner u. s. w. Mit über 200 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, Verlag von Ambr. Abel. 1852. VIII u. 294 S. 8°. 1 1/3 Thlr.

Selten tritt ein Buch so keck in die Welt wie das vorliegende. Daß ein physikalisches Lehrbuch aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt wurde, bedurfte doch wohl einer Rechtfertigung; aber wo ist diese zu finden? Eine Vorrede des Verfassers fehlt; der Uebersetzer hat sich nicht einmal genannt; und selbst das Original scheint ohne Vorwort des Herrn Verf. geschrieben zu sein, denn auch nach diesem sieht man sich vergeblich um. Wenn unter solchen Umständen den Referenten ein gewisses Mißtrauen beschlich, so ist dieß wohl nicht zu verwundern. Anonymität ist jedenfalls verdächtig.

Zur Basis einer Beurtheilung fehlt, abgesehen von der auf dem Titel weitläufig angegebenen Gebrauchsanweisung, jeder Anhalt. Diese Gebrauchsanweisung des Titels erscheint indessen fast wie ein Zusatz der deutschen Bearbeitung, so daß wir auch auf diese nicht viel geben können; oder sollte Herr Cabart wirklich der Meinung sein, daß sich diese Elemente bei Vorlesungen an Universitäten gebrauchen ließen? Zu einem solchen Gebrauche fehlen fast alle neueren Entdeckungen, oder es finden sich nur kurze Notizen, die durchaus nicht ausreichend erscheinen. Der Elektromagnetismus wird in einem einzigen Paragraphen abgefertigt; den inducirenden Wirkungen des elektrischen Stromes sind fünf Zeilen gewidmet; von der Beugung des Lichtes, von der Polarisation, von der doppelten Strahlenbrechung u. s. w. findet sich gar nichts.

Digitized by Google

Hiermit wäre eigentlich genug gesagt, wenn wir nicht gestehen müßten, daß das Buch in dem, was es bietet, ganz brauchbar sich erweist. Denen also, welche sich begnügen wollen und können mit dem, was nicht zu den neueren Forschungen gehört, können diese Elemente als ganz zweckmäßig empfohlen werden. Doch müssen wir noch auf Einiges aufmerksam machen, was allerdings als eine Verschuldung des deutschen Bearbeiters sich herausstellt.

Auf Seite 16 und 27 lesen wir Ordonaten statt Ordinaten; S. 182 lesen wir Eklipsen des ersten Jupitertrabanten, während wir doch den sehr guten Ausdruck Verfinsterung besitzen; auf S. 37 steht mehrmals $\sqrt{\Theta}$ statt $V\Theta$; S. 101 enthält einen Fehler in der Formel $\gamma = \frac{9}{4}(\beta + 32)$, wofür es $\frac{9}{4}\beta + 32$ heißen muß. „Die Verwandlung der Centigrade in Fahrenheit'sche ebendaselbst ist ganz unrichtig; es heißt nämlich: „man braucht nur die Zahl, welche die Centigrade ausdrückt, mit $\frac{18}{10}$ zu multipliciren". Auf S. 33 wird, um das Gesetz in Bezug auf die Länge der Pendel zu bewahrheiten, angegeben, man solle zwei Pendel von verschiedener Länge nehmen, das eine z. B. ein Mal so lang als das andere u. s. w. Der Text zeigt, daß dieß Pendel vier Mal so lang sein muß.

Wenn Herr Cabart zur Bezeichnung der durchlaufenen Räume den Buchstaben E (espace) und zur Bezeichnung der Kräfte F (force) wählt, so können wir das nur billigen; in einer deutschen Bearbeitung hätte dieß aber abgeändert werden müssen. Ueberhaupt macht so Manches den Gedanken rege, als ob der deutsche Bearbeiter von einem richtigen Tacte bei der Verschweigung seines Charakters geleitet worden sei.

Dr. H. Emsmann.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 2. Februar 1854.

I. Abhandlungen.

Bruchstücke über den grundlegenden Unterricht, besonders für die Sprache (den sprachlichen Elementarunterricht).

Von Schulrath Graßmann in Stettin.

Seit einer langen Reihe von Jahren habe ich die mannigfachen und oft sich durchkreuzenden Bestrebungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens, wie es Pflicht und Beruf von mir forderten, mit steter Aufmerksamkeit und innerer Theilnahme verfolgt; aber es ist mir nicht vergönnt gewesen, mich, wie dieß in frühern Jahren der Fall war, in schriftstellerischen Arbeiten daran selbstthätig zu betheiligen. Die Berufspflichten eines doppelten Amtes als Seminardirector und als Schulrath haben meine Kraft fortwährend so in Anspruch genommen, daß ich meine Thätigkeit über den Kreis dieser Berufspflichten nicht auszudehnen vermochte und nur mit Mühe die Zeit gewinnen konnte, um bei eintretenden neuen Auflagen der von mir in früherer Zeit abgefaßten kleinen Schulschriften die nothwendigsten Veränderungen und Verbesserungen vorzunehmen. Jetzt da ich durch das Aufgeben meines Amtes als Seminardirector, und nur noch als Schulrath in amtlicher Thätigkeit verblieben, einige Muße auch für außeramtliche Geschäfte gewonnen zu haben glaube, fühle ich mich gedrungen, über einige Hauptpuncte im Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens, welche viele Federn in Bewegung setzen, um neuen Ansichten und Bestrebungen Geltung zu verschaffen, wenigstens meine Meinung öffentlich auszusprechen, sei es auch nur, um darzulegen, daß das Alte und jetzt zum Theil als veraltet Betrachtete, welches einst auch neu war, zu seiner Zeit nicht ohne tiefere Begründung aufgetreten ist, und um manches Neue, welches jetzt mit jugendlichem Uebermuthe, als sei es das Alleingültige, einherschreitet, zu größerer Vorsicht und mehr besonnener Einkehr zu veranlassen. Die Redaction dieser Zeitschrift will zu einzelnen Bruchstücken dieser Art gütigst den Raum darbieten.

Digitized by Google

Die Schreibleſemethode.

Als Ch. G. Scholz in ſeinem „Sprech-, Schreib- und Leſelehrer 1827“ zuerſt mit Wärme für die Schreibleſemethode auftrat, hat er mich mit Harniſch, Graſer und einem H. B., der ſich im Januarſtück der Rheiniſch-Weſtphäliſchen Zeitſchrift Jahrgang 1826 darüber hatte vernehmen laſſen, als Autoritäten für die Behauptung aufgeführt, daß in unſern Volksſchulen die Uebung im Schreiben und Leſen des Geſchriebenen der Uebung im Leſen des Gedruckten voraufgehen und die erſtere der letzteren zur Unterlage dienen müſſe und durch Aushebung einiger Stellen aus meiner Anleitung zu Denk- und Sprechübungen den Nachweis darüber zu führen geſucht. Die weitere Folge davon iſt geweſen, daß Herausgeber neuer Fibeln, bei welchen die Schreibleſemethode in Anwendung gebracht werden ſollte, und der dazu gehörigen Anleitungen ſich mehr als ein Mal an mich, als an einen von ihnen unzweifelhaft angenommenen Gönner und Beförderer ihrer Sache, gewandt und meine Mitwirkung zur Verbreitung ihrer Leitfäden in Anſpruch genommen haben.

Nun darf und werde ich es nicht in Abrede ſtellen, daß ich die Behauptung, die Uebung im Schreiben müſſe beim naturgemäßen Gange des Unterrichtes der Uebung im Leſen des Gedruckten voraufgehen, in der jener Anleitung zu Denk- und Sprechübungen voraufgeſtellten Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichtes in Volksſchulen und über deſſen Zuſammenhang mit andern Lehrgegenſtänden der Volksſchule“ ausgeſprochen und in den nachfolgenden neuen Auflagen jener Anleitung, zuletzt noch im Jahre 1850, wiederholt habe, und ich ſpreche bereitwillig auch hier meine Ueberzeugung von der Richtigkeit jener Behauptung aus, wenn nur die Vorausſetzungen gelten, auf welchen ſie beruht. Es iſt dabei aber ausdrücklich vorausgeſetzt, daß der geſammte eigentliche Sprachunterricht, dem ja auch Leſen und Schreiben angehören, noch auf einige Jahre nach dem Eintritte der Kinder in die Schule ausgeſetzt werde.

Unſere Schrift, eine Buchſtabenſchrift, gründet ſich auf eine fortgeſetzte Zerlegung der geſprochenen hörbaren Rede in ihre kleineren Beſtandtheile bis auf ihre letzten unzerlegbaren Grundbeſtandtheile (Sprachgrundtheile, einfachen Sprachtöne). Ein naturgemäß fortſchreitender Gang des Unterrichtes, bei welchem die Kinder nicht bloß zu einem beſtimmten Thun abgerichtet, ſondern dabei auch angeleitet werden, zu wiſſen, was ſie thun, wie und warum ſie es thun, fordert, daß ſie, nur mit Vermeidung aller Ab- und Irrwege, weſentlich in demſelben Gange zur Schrift geführt werden, wie die Menſchheit einſt dazu gelangt iſt, daß ſie alſo angeleitet werden, die geſprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter,

Digitized by Google

die Wörter in Sylben und die Sylben in ihre letzten nicht mehr zusammengesetzten, sondern ganz einfachen Sprachgrundtheile zu zerlegen. Die Begründer von Leselehrmethoden, auch diejenigen, welche dabei das Schreiblesen in Anwendung bringen, haben dieß großentheils auch dadurch anerkannt, daß sie die Forderung stellen, der Lehrer solle die Kinder vor aller weiteren Uebung aus gesprochenen Wörtern die einfachen Laute (Sprachgrundtheile, Sprachelemente) heraushören lassen und erst dann, wenn sie diese gefunden haben, ihnen die sichtbaren Zeichen für dieselben vorführen. Zu einem solchen Zerlegen der gesprochenen hörbaren Rede bis in ihre Grundbestandtheile sind aber fünf- bis sechsjährige Kinder, wie sie in unsere Schulen treten, durchaus noch unfähig, wie es denn überhaupt im Entwicklungsgange des kindlichen Geistes nicht liegt, sein eigenes Thun, insbesondere da, wo es nicht sichtbar vors Auge tritt, so frühzeitig zum Gegenstande aufmerkender Betrachtung zu machen. Des Kindes geistige Thätigkeit ist anfangs ganz nach außen gerichtet und strebt dahin, sich vermittelst der Sinnenwahrnehmungen mit der Außenwelt in Zusammenhang zu bringen, oder die Außenwelt, so weit es dieselbe vermittelst der Sinnenwahrnehmung zu erfassen vermag, als eine innere Vorstellungswelt in sich aufzunehmen und bildend zu gestalten. Auch jenes sogenannte Heraushören der Laute aus gesprochenen Wörtern beruht nur auf einer Täuschung; es ist nicht ein Selbstfinden der Sprachgrundtheile, sondern nur ein Nachsprechen des mehr oder weniger verdeckt Vorgesprochenen und hat keinen Werth, wenigstens für keinen, dem die entwickelnde Lehrform etwas gilt. — Nun verzweifle ich aber noch jetzt ebenso wie im Jahre 1825, dem Jahre des ersten Erscheinens meiner Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, daran, daß es dem Lehrer gelingen werde, den Lehrgang in unsern Grundschulen dahin abzuändern, daß die Unterweisung im Lesen und Schreiben auf einige Jahre, also bis zum achten oder gar neunten Jahre, ausgesetzt werden könnte. Die Forderung, daß das Kind so bald als möglich wenigstens zum Lesen gebracht werden solle, ist eine zu allgemein verbreitete und hängt zu sehr mit allen unter Gebildeten und Ungebildeten herrschenden Vorstellungen über den Gang des grundlegenden (Elementar-) Unterrichtes zusammen, als daß man davon abweichen könnte, ohne mit Eltern, Gemeindegliedern und vorgesetzten Personen und Behörden in einen Gegensatz zu treten, der, als aller eingeführten und herrschend gewordenen Ordnung des gesellschaftlichen Lebens widerstreitend, viel schlimmere Folgen herbeiführen würde als eine von der naturgemäßen Entwickelung anfänglich abweichende Anordnung des Unterrichtes, wobei das jetzt noch Mangel- und Lückenhafte in späterer Zeit ergänzt und alles ins rechte Geleise gebracht werden

Digitized by Google

kann. Auch in vielen anderen Lebensverhältnissen sind wir oft genöthigt, das von uns als mangelhaft, unzweckmäßig oder gar irrthümlich Erkannte nicht bloß zuzulassen, sondern uns ihm selbst mitwirkend anzuschließen, um durch unser gerade entgegentretendes Widerstreben nicht größeres Uebel herbeizuführen, wobei wir aber innerlich uns wohl vorbehalten, nach unserm besten Vermögen das Unrichtige späterhin zu berichtigen, die nachtheiligen Folgen nach Möglichkeit zu verhüten und für diejenigen, auf welche unser Einfluß reicht, alles mit der Zeit ins richtige Verhältniß zu stellen.

Nach der jetzt bestehenden Anordnung des Lehrganges in unseren Grundschulen ist also auf die erste Begründung des Sprachunterrichtes durch Zerlegung des Gesprochenen bis auf seine Grundbestandtheile zu verzichten und es muß ein nicht im Gange naturgemäßer Entwicklung begründeter, sondern durch menschliche Festsetzung nach äußeren Verhältnissen bestimmter Anfangspunct für den beginnenden Sprachunterricht vorgeführt werden, und dieser kann nicht füglich ein anderer sein, als, mit Uebergehung des auflösenden Verfahrens, der Anfang der Zusammensetzung der Schrift und Sprache aus ihren gegebenen Grundbestandtheilen, also die Bekanntmachung des Lernenden mit den Buchstaben, als den sichtbaren Zeichen für die hörbaren Grundbestandtheile aller Rede, sei es daß diese letzteren nur scheinbar aus willkürlich aufgeführten und vorgesprochenen Wörtern entnommen und durch Vor- und Nachsprechen eingeübt, oder daß sie von vorn herein den Kindern mit und an den Buchstaben übergeben und daß vor ihren Augen und Ohren durch Verbindung der Buchstaben und mittelst ihrer der hörbaren Sprachgrundtheile die Sylben und Wörter der Rede gebildet werden. Unter den gegenwärtigen Umständen ziehe ich das letztere als das einfachere und durch keinen bloß äußeren Schein einer in der Wirklichkeit gar nicht vorhandenen Entwickelung willkürlich hingestellte dem ersteren vor und beginne daher auch mit dem Vorführen und Bekanntmachen der gedruckten Buchstaben, weil sie dem Kinde in bestimmteren, derberen und daher leichter faßbaren Zügen vor Augen stehen. Mit dem Schreiben und zwar erst mit den Vorübungen des Schreibens, dann mit dem Nachbilden vorgezeichneter Buchstaben mag das Kind ebenfalls bei seinem ersten Eintritte in die Schule beginnen; nur sollen beide Uebungen nicht so mit einander in Verbindung gesetzt werden, daß die Fortschritte in der einen Fertigkeit von den in der anderen erzielten Fortschritten abhängig gemacht werden.

Für jeden Lehrgegenstand der Schule muß sich die Methode seiner Behandlung aus seinem eigenen Wesen, mit stetem Hinblicke auf den naturgemäßen inneren Entwickelungsgang des kindlichen Geistes, heraus-

Digitized by Google

bilden. Wenn Nothstände der Schule, wie die Kürze der Schulzeit, die Unregelmäßigkeit des Schulbesuches, das Zusammensein zu vieler und zu ungleich fortgeschrittener Kinder und ähnliche Mängel, ein Abweichen von der reinen Methode unbedingt fordern, weil auch ein nur durch Abrichten erworbener geistiger Gewinn, wie die nur auf diesem Wege erworbene Lesefertigkeit, einen unendlich großen Werth haben kann und es thöricht sein würde, darauf ganz zu verzichten und gar nichts zu geben, weil es nicht nach reiner Methode übergeben werden kann; so sind dieß eben Nothzustände, nach deren unvermeidlichem Vorhandensein die Lehrform sich abändernd bestimmen muß. Die aus dem inneren Wesen des Gegenstandes selbst sich herausbildende Methode, so weit sie nach den vorhandenen äußeren Umständen frei in Anwendung gebracht werden kann, bleibt darum doch das feste Richtmaß für die unterrichtliche Behandlung jedes Lehrgegenstandes.

Nun sind Lesen und Schreiben, wie fest sie auch innerlich für den Zweck der Sprache zusammenhangen, zwei doch auf ganz verschiedenem Grunde einzuübende Fertigkeiten. Durch das erstere wollen wir das von Anderen innerlich Gedachte oder Empfundene und dann äußerlich sichtbar Dargestellte in uns aufnehmen und nachbilden, durch das letztere Selbstgedachtes oder Selbstempfundenes sichtbar darstellen, damit es von Andern aufgenommen, nachgedacht und nachempfunden werde. Die Methode des Leseunterrichtes gründet sich auf eine vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortschreitende Aneinanderfügung der Sprachgrundtheile *, während beim Schreibunterrichte, als der Einübung einer mechanischen Fertigkeit, die Bildung der Schriftzüge nach ihrer für die Nachbildung leichteren oder schwereren Form die Richtung und das Maß des Fortschreitens bestimmt. Bei der unmittelbaren Verbindung beider Uebungen wirkt eine auf die andere störend ein und hindert die klare Auffassung, so wie den aus dem inneren Wesen des Gegenstandes sich ergebenden Lehrgang, indem das Fortschreiten in einer Uebung nicht selten nach der Stufe, welche in der anderen erreicht ist, entweder aufgehalten oder beschleunigt werden muß; namentlich ist es auf den ersten Blick einleuchtend, daß man bei der Uebung im Schreiben mit den Fortschritten beim Lesen des Gedruckten nicht gleichen Schritt halten kann, daß man den Schüler beim Lesen zurückhalten, beim Schreiben ungebührlich treiben muß, wobei keiner von beiden Gegenständen zu seinem vollen Rechte gelangt.

Anstatt beide Uebungen von Anfang her in unmittelbare Verbindung

* Warum ich nicht Laute sage, darüber vielleicht ein ander Mal.

Digitized by Google

zu bringen und die Fortschritte in beiden gegenseitig von einander abhängig zu machen, fange man zwar mit beiden Uebungen sogleich beim Eintreten der Kinder in die Schule an, behandle aber jede nach ihrer Eigenthümlichkeit. Beim Lesen werden, nachdem den neu eintretenden Kindern durch einige ihrem Alter und ihren übrigen Verhältnissen entsprechende Unterredungen der Mund geöffnet ist, sogleich die gedruckten Buchstaben an der Wandtafel, Wandfibel und Lesemaschine, und zwar nach allgemeinem und wohlbegründetem Gebrauche zuerst die Vocale (Laute), vorgeführt und eingeübt. Beim Schreiben müssen einige Vorübungen voraufgehen, durch welche die Kinder mit den Grundformen der Schriftzüge, mit den verschiedenen Richtungen der Striche, mit Grundstrichen, Haarstrichen u. s. w. bekannt gemacht werden. Dadurch gewinnen die Kinder beim Lesen einen Vorsprung, so daß, wenn es zum Schreiben der Buchstaben kommt, diese ihnen als ihrer Aussprache nach schon bekannte, aber nach einer andern für das Schreiben bequemern Form ausgebildete Zeichen vorgeführt werden können. Die einzelnen Buchstaben werden nun, ohne weitere Berücksichtigung der für die Lesefertigkeit erreichten Stufe, in solcher Aufeinanderfolge eingeübt, wie die Zeichenkunst das Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren und die Herausbildung der künstlicheren und zusammengesetzteren Schriftzüge aus den einfacheren Grundzügen fordert, wobei dann natürlich die Bedeutung und Aussprache, wie sie die Kinder bei den voraufgegangenen Leseübungen kennen gelernt haben, wiederholt und tiefer eingeprägt werden. Daß von Kinderhänden, welchen immer noch die zum Schreiben erforderliche Festigkeit und Sicherheit in den kleinsten Bewegungen fehlt, die höchste Vollkommenheit im Nachbilden der Schriftzüge nicht sogleich gefordert werden kann, sondern daß man sich dabei mit einer gewissen relativen, dem Alter und der ganzen übrigen Bildungsstufe der Kinder entsprechenden Vollendung begnügen muß, ist jedem in diesem Fache erfahrenen Lehrer bekannt; ein hartnäckiges Bestehen darauf, daß sogleich die höchste Sauberkeit, Genauigkeit und Vollendung im Nachbilden der Formen erzielt werde, würde ohnedieß vergeblich sein und große Zeitverluste unausbleiblich herbeiführen, weil die Festigkeit und Sicherheit der Handschrift erst mit den Jahren kommt. Wenn die Kinder die ausreichende Fertigkeit im Nachbilden der Buchstaben erworben haben, so treten nun Lesen und Schreiben in genaue Verbindung mit einander und werden gemeinsam behandelt. Ob beim Schreiben erst alle Buchstaben einzeln eingeübt werden sollen, oder ob nicht vielmehr, nachdem erst die leichteren eingeübt sind (i, n, m ꝛc.), diese in Zusammenhang zu bringen und sogleich zu leichten Sylben zu verbinden sind, und in welcher Ordnung dieß geschehen solle, mag der

Digitized by Google

Beurtheilung des Schreiblehrers im Schulleben selbst überlassen bleiben, welche in dieser Hinsicht in verschiedenen Schulen, ja vielleicht zu verschiedenen Zeiten in derselben Schule, eine verschiedene Behandlung der Sache, ohne Nachtheil für den Hauptzweck, herbeiführen wird. Wenn die Schreibfertigkeit in ausreichendem Maße erworben ist und die Kinder alle Buchstaben, große und kleine, einzeln und im Zusammenhange schreiben können, treten die Schreibübungen mit den Leseübungen in immer nähere Verbindung und gehen nun Hand in Hand, sich gegenseitig unterstützend. Zu den fortgesetzten Uebungen im Schönschreiben, welche in einigen Stunden der Woche wohl noch längere Zeit fortdauern müssen, treten nun Uebungen im Abschreiben, im Aufschreiben des Vorgesprochenen, ja selbst im Niederschreiben des Selbstgedachten hinzu, wie sie nach dem Maße der gewonnenen Fertigkeit und nach dem Wachsthume der zur Entwicklung geförderten geistigen Kraft in Anwendung gebracht werden können. —

Nur bis hieher reicht meine abweichende Ansicht über die Anfänge des Lese- und Schreibunterrichtes; von hier ab kann ich mit den Gegnern wieder auf dem gleichen Wege gehen, wenn nicht andere Puncte der Abweichung uns wieder in verschiedene Richtungen und damit abermals aus einander führen.

Die Berufung auf gemachte Erfahrungen über schnellere und mehr gesicherte Fortschritte nach der Schreiblesemethode zum Ziele der Rechtschreibung hin, nachdem die ersten Schwierigkeiten überwunden sind und man über die ersten Verzögerungen der Lesefertigkeit durch die langsamer zu erwerbende Fertigkeit im Schreiben hinweggekommen ist, können mich in meiner Ueberzeugung von dem größeren Werthe des von mir vorgezeichneten Lehrganges nicht irre machen. Die Berufung auf die Erfahrung ist allemal eine sehr mißliche Beweisführung, welcher gewöhnlich alle überzeugende Kraft fehlt. Den Erfahrungen von der einen Seite werden Erfahrungen von der andern Seite mit gleicher Sicherheit der Behauptung gegenübergestellt, und es fehlt dann der von beiden Seiten her anerkannte Obmann, der die schiedsrichterliche Entscheidung auszuüben hat. Selbst die durch den Augenschein beim Besuche der nach einem oder dem andern Lehrgange eingerichteten Schulen und die durch eigene Anschauung der hier oder da sich zeigenden größeren oder geringeren Fortschritte gewonnene Erfahrung übt hier keine beweisende Kraft, da die Grundlagen, Bedingungen und äußeren Umstände, unter welchen jeder der beiden Lehrgänge in Anwendung gebracht ist, nie gehörig festgestellt und mit einander verglichen werden können. Von dem thätigen, eifrigen und durch eigene Lebendigkeit die Jugend anregenden, zu sich erhebenden und mit sich fortziehenden Lehrer wird überall, auch bei Anwendung einer an sich

Digitized by Google

ganz schlechten Methode, Bedeutendes geleistet, während unter der Leitung des schlaffen, matten und höchstens einer äußeren Pflichtmäßigkeit genügenden Lehrers, auch bei Anwendung der bestgeprüften und als werthvoll anerkannten Methode, nur geringe und unsichere Fortschritte gemacht werden. In wie vielen Schulen, in welchen durch den gröbsten Mechanismus des Buchstabirens zum Lesen geführt wird, treten doch im weiteren Verfolge die erfreulichsten Ergebnisse des Unterrichtes hervor, während in andern nach den besten Methoden und Lehrformen geordneten Schulen die Fortschritte der Kinder weit hinter jenen zurückbleiben! Die innere Begeisterung des Lehrers für seine Sache und seine aus dem tiefsten Grunde der Seele hervortretende und immer neu sich belebende Berufstreue können durch keine äußeren Methoden und Einrichtungen ersetzt werden. Beim Beginnen der von Pestalozzi ausgegangenen methodischen Bestrebungen zur Umwandlung des bisherigen Unterrichtes wurde von Burgdorf, Münchenbuchsee und Ifferten her immer und immer der Ruf wiederholt: Komm und siehe! Und Tausende, unter ihnen auch viele Sachkundige mit offenen Augen und für das Besserwerden der Menschheit warm schlagenden Herzen, kamen aus andern Ländern Europa's und sahen und bewunderten und erzählten bewundernd von dem, was sie mit freudiger Theilnahme gehört und gesehen hatten, und ihre Rede erscholl durch ganz Europa, und in ganz Europa hoffte man, von Ifferten ausgehend, eine Wiedergeburt der Menschheit, insbesondere hoffte man in dem damals zu tiefem Verfall und tiefer Trauer herabgesunkenen Preußen eine Wiedergeburt des preußischen und des deutschen Volkes durch das Emporkommen eines in Erkenntniß, Gesinnung und Leben kräftiger aufwachsenden und heranreifenden Geschlechtes. Und jetzt, nach wenigen Jahrzehnten, sind alle jene Freudenrufe verklungen, jene Hoffnungen verblüht und der damals so hochgefeierte Name Pestalozzi wird kaum noch gehört, selbst unter den neu hinzutretenden jüngern Gliedern des Lehrstandes selten noch genannt, und keiner von ihnen weiß mit dem Ausdrucke „Pestalozzische Methode" irgend eine deutliche Vorstellung zu verbinden. Gewiß haben jene Augen- und Ohrenzeugen der methodischen Bestrebungen in den Pestalozzischen Lehranstalten, ungeachtet mancher Täuschungen über den dem menschlichen Auge verborgen gebliebenen innern Kern der sich zeitigenden Frucht, dort Erfreuliches gesehen und gehört und mit wahrer inneren Herzenstheilnahme davon in weiteren Kreisen verkündet. Was aber das Erzeugniß einer inneren Begeisterung in einem Kreise um Pestalozzi's ehrwürdige Gestalt geschaarter jugendlich emporstrebender Lehrer war, die sich in edlem Wetteifer für die Förderung einer ihnen heiligen Sache gegenseitig anregten und fortrissen, wurde von den

Digitized by Google

Zeugen als die Wirkung der dort geübten Methode betrachtet und die Peſtalozziſche Methode, ſelbſt in ihren äußern Formen, als unfehlbares Heilmittel für alle Gebrechen der Zeit und des lebenden Geſchlechtes empfohlen. — Der Werth einer Lehrmethode in Beziehung auf einen beſtimmten Unterrichtsgegenſtand kann nicht nach den äußeren Erfolgen des von dieſem oder jenem Lehrer nach derſelben ertheilten Unterrichtes beurtheilt, ſondern muß nach dem Gange ihres Herausbildens aus dem Gegenſtande ſelbſt und nach ihrer Uebereinſtimmung mit dem inneren Weſen desſelben, bezogen auf die fortſchreitende Entwicklung des kindlichen Geiſtes, abgeſchätzt werden Durch ihre Anwendung in der Schule ſelbſt und die dadurch erzielten Fortſchritte der nach ihr unterrichteten Jugend wird dann die Probe zu der geſtellten Aufgabe gemacht und darüber entſchieden, ob das zum voraus gefällte Urtheil über den Werth der Methode in der Wirklichkeit ſich bewähre oder ob es ganz oder im Einzelnen auf Trugſchlüſſen und aus Lieblingsvorſtellungen hervorgegangener Täuſchung beruhe. Was aber wirklich im Gange naturgemäßer Entwicklung, wenn auch mit weniger glänzendem äußeren Scheine, für den Geiſt gewonnen wird, trägt ſeinen höhern Werth ſo gewiß in ſich, als die in rechter Jahreszeit und in natürlicher Sonnenwärme gezeitigte Frucht vor der durch künſtliche Mittel zur Reife gebrachten Treibhausfrucht den Vorzug verdient.

Buchſtabiren oder Lautiren?

Antwort: Buchſtabiren **und** Lautiren, aber jedes von Beiden zur rechten Zeit und am rechten Orte.

Unſere Schrift iſt Buchſtabenſchrift, nicht Zeichenſchrift, Bilderſchrift, Wortſchrift u. ſ. w. Sie gründet ſich auf eine voraufgegangene Zerlegung der geſprochenen hörbaren Rede in ihre größeren und kleineren Beſtandtheile, bis man zuletzt auf Unzerlegbares kommt, auf die nichts Zuſammengeſetztes enthaltenden, ganz einfachen Sprachgrundtheile. Der Zweck, zu welchem wir die Schrift gebrauchen, iſt ein zweifacher, entweder um unſer Inneres, unſere Vorſtellungen, Gedanken und Empfindungen Anderen mitzutheilen, beim Schreiben, — oder um die Vorſtellungen, Gedanken und Empfindungen Anderer in uns aufzunehmen, nachzubilden und dann vielleicht wieder Anderen in hörbarer Rede mitzutheilen, beim Leſen.

Beim Schreiben wollen wir unſer Inneres, die Zuſtände und Vorgänge in unſerer Seele, oder auch was Andere uns zur Mittheilung vorgeſprochen und was wir von ihnen erſt in uns aufgenommen haben (beim Dictiren), ſichtbar darſtellen und dadurch Andern, namentlich entfernten Abweſenden oder nach uns Kommenden, mittheilen. Wenn hiebei alles, was wir in Folge der frühzeitig mit uns vorgenommenen Ge-

Digitized by Google

wöhnung oder Abrichtung meiſtentheils ganz bewußtlos vollbringen, auf deutliche Gedanken zurückgeführt wird, ſo iſt der Hergang der Sache folgender:

Etwas innerlich Vorgeſtelltes, Gedachtes oder Empfundenes wird in Worte deutſcher Sprache gefaßt und, ſei es in dem Ohre äußerlich vernehmbarer oder nur in gedachter und gleichſam innerlich gehörter Rede, ausgeſprochen, oder es wird (beim Dictiren) etwas in deutſche Rede ſchon Gefaßtes und Ausgeſprochenes von Andern uns zur ſichtbaren Darſtellung durch Schrift übergeben. Die laut oder nur innerlich ausgeſprochene Rede wird in Sätze, die Sätze werden in Wörter, die Wörter in Sylben, die Sylben in Sprachgrundtheile zerlegt. Jedem Sprachgrundtheile muß nun ein ſichtbar ihn vertretendes Zeichen oder ein Buchſtabe gegeben und dieſe Buchſtaben müſſen in eben ſolcher Aufeinanderfolge niedergeſchrieben und dem Auge vorgeführt werden, wie in der hörbaren Rede die Sprachgrundtheile verbunden ſind und auf einander folgen. Wir kommen dabei z. B. auf das Wort und die Sylbe ſchwach. Der Schreibende, wenn er alles Einzelne, was zu thun iſt, auf deutliche Gedanken bringt, muß ſich die Frage beantworten: „Welche Buchſtaben habe ich niederzuſchreiben?“ Die Antwort iſt: „Der einfache Sprachton „(Sprachgrundtheil) ſch wird durch den Buchſtaben esceha oder ſche be„zeichnet, w durch den Buchſtaben we, ä (das geſtoßene oder geſchärfte a) „durch den Buchſtaben a, ch wird durch den Buchſtaben ceha oder che „bezeichnet. Zur Darſtellung des ganzen Wortes muß ich alſo die Buch„ſtaben esceha, w, a, ceha niederſchreiben.“ Der Schreibende, welcher ſein einzelnes Thun auf deutliche Gedanken bringt und mit deutlichen Worten ausſpricht, muß ſich alſo die Namen der Buchſtaben, welche er niederzuſchreiben hat, in richtiger Aufeinanderfolge herſagen. Ein ſolches Herſagen der Buchſtabennamen in derjenigen Folge, in welcher die durch die Buchſtaben vertretenen Sprachgrundtheile in der hörbaren Rede auf einander folgen, nennen wir aber Buchſtabiren. Das Buchſtabiren bildet alſo den Uebergang zum Schreiben, und zwar zu demjenigen Schreiben, bei welchem es nicht ſowohl auf die Bildung ſchön ins Auge fallender Züge als vielmehr auf das Setzen der richtigen, dem eingeführten deutſchen Schreibgebrauche entſprechenden Buchſtaben ankommt, d. h. zum Rechtſchreiben. Das Buchſtabiren iſt die Vorübung zum Rechtſchreiben.

Beim Leſen wollen wir das, was Andere innerlich vorgeſtellt, gedacht, empfunden und demnächſt in deutſcher Schrift ſichtbar dargeſtellt haben, in uns aufnehmen, nachbilden und gewöhnlich nur in Gedanken ausſprechen, wo es nöthig iſt aber auch in wirklich hörbare Rede um-

Digitized by Google

wandeln und dem Ohre Anderer vernehmbar vorführen. Die im Vorigen dargelegte zum Schreiben erforderliche Reihe von Thätigkeiten ist bereits von Andern vollzogen und die von ihnen zur sichtbaren Darstellung des Ausgesprochenen niedergeschriebenen Buchstaben treten als ein Gegebenes vor mein Auge, um daraus die hörbare Rede wieder herzustellen, in welcher der Urheber des Geschriebenen die inneren Zustände und Vorgänge seiner Seele, seine Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen (der Kürze wegen wollen wir sie künftig nur mit den Ausdrücken Denken, Gedachtes, Gedanken bezeichnen) ausgedrückt hat. Es stehen z. B. vor mir die Buchstaben Farbe, durch ihre gedrängte Aneinanderfügung und durch den voraufgehenden und nachfolgenden Zwischenraum als ein Wort bezeichnet. Wenn auch hier wieder alles, was wir gewöhnlich bewußtlos vollbringen, auf deutliche Gedanken gebracht und in deutliche Worte gefaßt wird, so ergibt sich Folgendes: Der Buchstabe ef bezeichnet den einfachen Sprachton f, a (in dieser Verbindung, wo ich noch einen nachfolgenden Consonanten mit ihm in eine Sylbe vereinigen muß) bezeichnet den einfachen Sprachton ä, d. h. ein gestoßenes (geschärftes) augenblicklich gesprochenes a; der Buchstabe er bezeichnet den einfachen Sprachton r, be den einfachen Sprachton b, e den einfachen Sprachton e. Um das durch die gegebenen Buchstaben sichtbar dargestellte Wort zu lesen, muß ich also die einfachen Sprachtöne f, ä, r, b, e in ein hörbares Wort vereinigen. Da zwei Vocale (Laute) in dem Worte vorhanden sind, muß es in zwei Sylben ausgesprochen werden. Die Theilung der beiden Sylben muß zwischen r und b stattfinden, weil von zwei Consonanten (Lautbestimmungen) zwischen zwei Vocalen in der Regel der erste zur vorangehenden, der zweite zur nachfolgenden Sylbe gesprochen wird. Die einfachen Sprachtöne f, ä, r geben die Sylbe far, die einfachen Sprachtöne b, e geben die Sylbe be. Das Wort lautet also Far-be.

Dem Lesen eines geschriebenen oder gedruckten Wortes muß also das Hersagen der einfachen Sprachtöne (Sprachgrundtheile), welche zu hörbaren Sylben oder Wörtern verbunden werden sollen, in solcher Reihenfolge, wie die Buchstaben des gedruckten oder geschriebenen sichtbaren Wortes vor Augen stehen, voraufgehen, und dieses Hersagen derselben nennen wir Lautiren. Das Lautiren ist daher Vorübung zum Rechtschreiben.

Also: Buchstabiren und Lautiren, — das Buchstabiren als Vorübung, welche zum Rechtschreiben, das Lautiren als Vorübung, welche zum Lesen hinüberführt.

Digitized by Google

Die bedeutungslosen Sylben.

In den meisten der in neueren Zeiten, seit einigen Jahrzehnten, herausgegebenen Lesefehren wird es als Grundsatz ausgesprochen, daß den Kindern keine bedeutungslosen Sylben vorgeführt werden sollen. Auch das Kind, sagt man, ist schon ein denkendes Wesen, wenn auch seine Denkkraft noch unentwickelt ist, und ihm soll daher schon beim Beginnen der ersten Vorübungen zum Lesen Stoff zum Denken übergeben werden. Die Beschäftigung mit nichtssagenden, bedeutungslosen Sylben ist geisttödtend, macht das Kind stumpfsinnig und füllt es mit Langeweile, — und wie die zum Theil mit eben so großer Sicherheit als mit scharf absprechendem Eifer aufgeführten Gründe für die Behauptung weiter lauten. Es werden daher in den zu solchen Lesefehren gehörigen Fibeln sogleich nach angeeigneter Buchstabenkenntniß nur einsylbige Wörter aufgeführt, mit welchen das Kind seine Vorübungen zum Lesen anzustellen hat. Weiterhin werden dann wohl ganze Sätze, von Einigen sogar ganze und ziemlich lange und ausführliche Erzählungen aus lauter einsylbigen Wörtern zusammengestellt. — Weit entfernt, diese Ansicht über das Vorführen bedeutungsloser Sylben bei den ersten Vorübungen zum Lesen zu theilen, halte ich vielmehr die Beschäftigung mit bedeutungslosen Sylben bei diesen Vorübungen nicht bloß für zulässig, sondern sogar für nothwendig, weil sie sich aus dem ganzen Wesen der Buchstabenschrift ergibt.

Zur Buchstabenschrift ist man nämlich gelangt, indem man die gesprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben und die Sylben in Sprachgrundtheile zerlegte. Das Element der Rede, insoweit dieselbe Bedeutung hat, ist das Wort. Mit der Zerlegung des Wortes hört die Bedeutung auf, da die Sylbe als solche, d. h. insofern sie nicht zugleich ein Wort ist, bedeutungslos ist, und man kommt zu dem bedeutungslosen Sprachstoff, aus dessen Verbindung zu größeren Ganzen die sinnvolle lebendige Rede sich ebenso herausbildet wie aus den zwar schon geformten, aber noch unverbundenen Baumaterialien, aus Balken, Sparren, Latten, aus Quadern, Mauersteinen, Dachsteinen ꝛc. Dome und Kirchen mit hochragenden Thürmen, Schlösser, öffentliche und Privatgebäude mannigfachster Art für Wohnungs- und Wirthschaftsbedürfnisse, erbaut werden. — Das Kind muß, um zur Lesefertigkeit zu gelangen, im Wesentlichen auf dem umgekehrten Wege vom Einfachen zum Zusammengesetzten geführt werden und also dabei auch eine Stufe durchschreiten, auf welcher aus der Verbindung von Sprachgrundtheilen bedeutungslose Sylben entstehen. Die einsylbigen Wörter, zu welchen es dabei fast in den ersten Schritten seiner neuen Laufbahn gelangt (hau,

Digitized by Google

Heu, da, wo, sie, Ohr, — weiterhin doch, fein, Tisch, — breit, treu, Korn, Frucht, treibst u. s. w.) bieten dabei von selbst, und zwar ungesucht und ganz im Gange naturgemäßer Entwicklung, ohne etwas Fremdes willkürlich herbeiholen zu dürfen, den Uebergang zum Worte und zur sprachlichen Bedeutung. Wenn der Lehrer, nachdem er eine Reihe in dem Gange des Unterrichtes geordneter Sylben durchgesprochen hat, die Kinder nun fragt, ob sie unter diesen Sylben wohl einige herausfinden, bei deren Angabe sie sich etwas vorstellen können oder welche etwas bedeuten, so werden die Kinder mit großem Eifer danach suchen, und dieß wird zu großer Anregung und Belebung ihrer Aufmerksamkeit führen, dem Lehrer wird es aber Gelegenheit geben, daran die Erläuterung zu knüpfen: „Wenn eine Sylbe etwas angibt, wobei man sich etwas vorstellen kann, oder wenn sie etwas bedeutet, so ist sie zugleich ein Wort", und von da ab sie auf die Wörter genau merken zu lassen, welche in den nachfolgenden Uebungen vorkommen. — Zugleich muß das Kind nothwendig die Fertigkeit erwerben, die auszusprechenden Sylben und einsylbigen Wörter lediglich aus den an einander gefügten Sprachgrundtheilen, auf welche die gegebenen Buchstaben hinführen, entstehen zu lassen. Wenn die Kinder zum voraus wissen, daß jede ihnen vor Augen stehende Sylbe etwas bedeutet, so werden sie bald sich nicht mehr die Mühe geben wollen, aus den gegebenen Buchstaben die Sprachgrundtheile aufzusuchen und aus deren Zusammenstellung und Verbindung zur Einheit die dargestellte Sylbe oder das dargestellte Wort zu entnehmen, sondern frühzeitig dahin streben, aus dem gesammten Umrisse und der äußeren Gestalt des ihnen vor Augen stehenden Wortbildes das Wort selbst errathen zu wollen, was auf dieser Stufe durchaus nicht zu gestatten ist, weil es zu jenem oberflächlichen und leichtfertigen Lesen führt, woran noch immer so viele, vielleicht die meisten unserer Volksschulen kranken, wobei um mit und, vor mit von, nun mit nur und viele ähnliche Wortbilder alle Augenblicke verwechselt werden und darauf getrost und ohne den gemachten Fehler irgend zu bemerken, darüber fortgegangen wird. Nicht bloß wird dadurch ein gedankenloses Lesen ungemein befördert, sondern es erklärt sich daraus auch, warum so viele in unsern Volksschulen gebildete Leser mit der größten Fertigkeit lesen, so lange sie die gewohnten Wortbilder vor sich haben, aber sogleich fast rathlos stocken, sobald ihnen in einem Eigennamen oder einem fremden Worte eine ungewohnte Buchstabenverbindung vor Augen steht. Die allerdings auch unerläßlich nothwendige Fertigkeit, ganze Wortbilder, ja weiterhin längere Wortfügungen, die mehr als eine Zeile ausfüllen, mit Einem Blicke zu umfassen und auszusprechen, kann erst weiterhin

Digitized by Google

und nur dann gründlich angeeignet werden, wenn mit dem Lesen einzelner Sylben und Wörter zuvor recht genau verfahren ist.

Daß das Kind bei solcher Beschäftigung mit bedeutungslosen Sylben sich langweilen und in Stumpfsinn verfallen werde, ist eine leere und unbegründete Besorgniß, wenn der Lehrer überhaupt nur das Interesse des Kindes am Unterrichte zu erwecken und zu beleben versteht und es nicht durch seine eigene Schlaffheit in Stumpfsinn und geistigen Schlaf einwiegt. Wo Letzteres der Fall ist, da wird auch der interessanteste Lehrstoff nicht vor Langeweile und Versinken in Stumpfsinn und Gedankenlosigkeit bewahren, während der selbst geistvolle und von freudigem Eifer für seinen Beruf erfüllte Lehrer auch dem trockensten Lesestoffe eine Seite abzugewinnen weiß, von welcher her er von dem Schüler mit Interesse und Theilnahme erfaßt wird und indem er solchen Stoff auf diese Weise aus seinem eigenen Innern her geistig erfüllt und belebt. Auch die Bildung der Sylben aus an einander gefügten Vocalen und Consonanten und der Abschluß der dahin gehörigen Uebungen innerhalb einer nach dem kindlichen Auffassungsvermögen abgemessenen Gränze bis zu einer gewissen Vollständigkeit, die auch dem Kinde übersehbar gemacht und zum Bewußtsein gebracht werden kann, gewährt dem Kinde ein gewisses Verstandesinteresse, welches ihm schon ohne weiteres eine Befriedigung gewährt, und wenn dann im einfachen, durch keine Willkür herbeigeführten Gange der Uebung selbst einzelne Sylben vorkommen, welche Bedeutung haben und ihm als Wörter bekannt werden, wenn so das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungslosen, wie von selbst aus eigenem innern Bildungstriebe, hervorkeimt und nach und nach zu einem immer weiter sich ausbreitenden Stamme emporwächst, der sich in stetiger fortschreitenden Entfaltung mit Zweigen und Laub bekleidet, so wird das Kind daran eine immer wachsende Freude haben, und das Gefundene kann, gerade weil es auf dem Wege des Unterrichtes sich wie von selbst darbietet und eben deßwegen nur selten vorkommt, von dem Lehrer zu großer Belebung des Interesses am Unterrichte benutzt werden. Nicht selten ist es mir vorgekommen, daß Kinder gerade an einer Reihenfolge bedeutungsloser Sylben, in geordnetem Gange vorgeführt, wegen des Ungewöhnlichen größeres Interesse nahmen als an denjenigen Lesestücken, welche ihnen Sinn und Bedeutung darboten. Dem Kinde, welches sich täglich an derber Hausmannskost und gesundem Brode sättigt, gewährt die Zuckernuß, welche ihm bei außerordentlichen Veranlassungen und festlichen Gelegenheiten dargeboten wird, große Freude und Wohlgefallen, während es gegen alle Leckereien dieser Art gleichgültig wird und dabei unbefriedigt bleibt, ja

Digitized by Google

ſich dabei noch den Magen verdirbt, wenn es ſie ohne Mühe und zu jeder Zeit erwerben und als tägliche Koſt genießen kann. — Uebrigens mögen die bedeutungsloſen Sylben mehr noch an der Leſemaſchine und Wandfibel, wo ſie dem Auge der Kinder bald wieder verſchwinden, als im Buche (in der Fibel) vorgeführt werden, obgleich ſie auch in dieſem nicht ganz fehlen dürfen.

Die Zuſammenſtellung der einſylbigen Wörter zu kurzen Sätzen, um ſo bald als möglich zu Redeausdrücken zu gelangen, welche einen vollſtändigen Gedanken enthalten, etwa: Lies nur das Buch; — das Buch iſt gut u. ſ. w., erſcheint mir als völlig werthlos, und dieſes Bemühen ſteigert ſich ſogar bis zum Lächerlichen, wenn es darauf ausgeht, ganze Erzählungen aus ſolchen Beſtandtheilen zuſammenzuſetzen, wie etwa: Ich ging aufs Feld, da lief ein Reh, ſchnell griff ich nach der Flint' und rief den Hund u. ſ. w. Solche Zuſammenſtellungen können nur geſchmacklos ausfallen und wirken daher verbildend, wie ſie oft auch ſchon von den Kindern als ungeeignet erkannt und nicht ſelten mit kindiſchem Spotte behandelt werden.

Schließlich wird nur noch bemerkt, daß, ſo wie in dem bisher dargelegten Gange das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungsloſen von ſelbſt hervorkeimt und ſo das Sylbenleſen zum Wörterleſen ungeſucht hinüberführt, ſo auch auf allen nachfolgenden Stufen des Leſeunterrichtes das Vorangehende dem Nachfolgenden zur Unterlage und Vorbereitung dienen, das Nachfolgende in dem Voraufgegangenen ſich gleichſam als ſchon im Keime enthalten zeigen und dann demſelben wie von ſelbſt entwachſen muß. Aus Sylben, welche durch Uebungen an der Wandfibel, an der Leſemaſchine und im Buche bekannt geworden ſind, bilden ſich im weiteren Verfolge die zwei- und mehrſylbigen Wörter. Dieſe werden demnächſt den Kindern erſt einzeln und unverbunden vorgeführt, jedoch möglichſt unter Umſtänden, wo auch durch den Zuſammenhang keine Ausſagen gefordert werden, z. B. durch Aufzählungen der Gegenſtände in der Schulſtube, im Garten, auf dem Felde, der Farben, welche die Dinge an ſich tragen u. drgl. Den ſo unverbundenen Wörtern reihen ſich von ſelbſt und nur zu richtiger Auffaſſung der Namen erſt kurze Wortverbindungen (Griffel oder Schieferſtifte), dann kleine und kurze Sätze ein (Ich ſehe mit den Augen), deuten ſo auf die folgende höhere Stufe hin und bereiten dieſelbe vor, wie die Natur in dem fortſchreitenden Gange ihrer Entwickelungen auf jeder Stufe in den Gebilden derſelben über ſie hinausgeht und in einzelnen keimend hervortretenden Zügen ſchon auf eine nachfolgende höhere Stufe hinweiſet.

Digitized by Google

Mit Bewußtsein, — oder ohne Bewußtsein des Lernenden über das Was? Wie? und Warum?

Von den meisten Schriftstellern der Neuzeit über das Unterrichtswesen der Volksschule, besonders seit Pestalozzi, wird ein besonderer Werth darauf gelegt, daß die Kinder bei allem Unterrichte zum Bewußtsein dessen geführt werden, was sie thun, wie sie es thun und warum sie es thun. Das Menschenkind, so spricht man von dieser Seite her, ist ein zum Denken bestimmtes und schon jetzt denkendes Wesen. Durch das Denken, als einen ihm eigenthümlich verliehenen Vorzug, unterscheidet sich der Mensch von allen seinen Mitgeschöpfen auf Erden und darum muß das Kind so früh als möglich zum Denken angeregt und die Denkkraft in ihm entwickelt und ausgebildet werden. Nur was der Mensch denkend erfaßt, begriffen und durchdrungen hat, ist sein bleibendes Eigenthum und nur von so erworbenem Gute weiß er überall die richtige Anwendung zu machen. Nicht umsonst hat die Natur schon dem Kinde den Trieb eingepflanzt, bei allen neuen Wahrnehmungen, Erscheinungen und Erlebnissen auf die Fragen Wer? Was? und Wie? auch die Fragen Woher? und Warum? folgen zu lassen. Nur durch die Erkenntniß der Dinge nach ihrem inneren Zusammenhange, als Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck u. s. w., gelangt der Mensch zu einer festen und gesicherten Erkenntniß. Daher soll er von Anfang her bei jedem Unterrichte zum deutlichen Bewußtsein seines Thuns und der Gründe seines Thuns geführt werden; das bloße Abrichten zu gewissen Thätigkeiten durch äußere Gewöhnung setzt den Menschen in seiner Bestimmung herab und entspricht nicht seiner wahren Menschenwürde.

Von einer andern Seite her wird dieses Bestreben, das Kind zum Bewußtsein seines Thuns und der Gründe desselben zu führen, fast unbedingt verworfen. Das Kind, so hört man von dort her, lernt die wichtigsten und für sein ganzes Leben einflußreichsten Fertigkeiten, ohne sich des Was? Wie? und Warum? dabei bewußt zu werden. Es lernt essen, trinken, gehen, greifen u. drgl., ohne zu wissen, welche Glieder und wie es dieselben bewegt. Es lernt sprechen und singen, ohne zu wissen, welche Sprachwerkzeuge und Kehlmuskeln es dabei in Thätigkeit setzt, wie und warum es geschieht. Lange Jahre würden verfließen, wenn es zu diesen Fertigkeiten und Gewöhnungen nur mit begleitendem Bewußtsein gelangen sollte, ja es würde auf diesem Wege nicht nur sehr spät, sondern vielleicht gar nicht zu ihnen gelangen, auf jeden Fall sie viel unsicherer und unbeholfener in Anwendung bringen lernen, als es zu ihrem Gebrauche auf dem Wege gelangt, auf welchem die Natur

Digitized by Google

selbst das Kind führt. So lernt auch das Kind viel leichter, sicherer und ausdrucksvoller lesen, wenn es von der Mutter, die von keinen Regeln und Gründen, wie von keiner planmäßigen Methode weiß, dazu angeleitet wird, als die Schule mit Anwendung der bestangelegten und nach lückenlosester Stufenfolge sorgfältigst geordneten Methode ihm dazu verhilft. Dabei übt es auf die Sittlichkeit der Jugend einen verderblichen Einfluß, wenn sie zu früh gewöhnt wird, überall mit der Frage Warum? zur Hand zu sein; bald tritt sie mit dieser Frage auch dann hervor, wenn ihr Gebote und Verbote für das Leben gegeben werden, will sich zur Befolgung derselben auch nur dann verpflichtet fühlen, wenn ihr mit dem Gebote und Verbote zugleich auch die Gründe dafür gegeben werden, und wirft sich somit zum Richter über den Werth und Unwerth, über die Zulässigkeit und Unzulässigkeit derselben auf. So wachsen unfolgsame Kinder, in ihnen späterhin auch naseweise Raisonneurs, ungehorsame und widerspenstige Unterthanen, Verächter menschlicher und göttlicher Autorität, Communisten und Gottesläugner heran, welche nachher auch zur Untergrabung aller bürgerlichen, sittlichen und kirchlichen Ordnung mitwirken und Zustände herbeiführen helfen, wie wir sie im Jahre 1848 mit Schauder und Entsetzen erfahren haben. Darum gelange überhaupt das Kind zu seiner höhern Erkenntniß und Bildung nicht auf dem Wege der Entwicklung von innen heraus, welche nur ungebührliches Selbstvertrauen auf eigenes Vermögen und eigene Kraft und endlich Selbstvergötterung erzeugt, sondern überall durch die Macht der Autorität, damit es frühzeitig vor der Autorität sich beugen lerne und nicht am Ende auch die höchste Autorität, die Autorität Gottes, verkennen und verläugnen lerne.

Die Wahrheit mag wohl hier, wie gewöhnlich bei entschiedenen Gegensätzen der Meinungen und Ansichten, in der Mitte liegen, oder vielmehr in jeder der entgegengesetzten sind Wahrheit und Irrthum gemischt vorhanden und es kommt für den Wahrheitsforscher darauf an, das Falsche auszuscheiden, ohne das Wahre dabei mit verloren gehen zu lassen. Auch im vorliegenden Falle gibt der Hinblick auf die Natur in dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes und in dem Wesen des mitzutheilenden Lehrgegenstandes die Fingerzeige, um das Rechte zu treffen, und der Aufmerkende vernimmt von dorther etwa die Mahnung:

Führe das Kind bei der Einübung einer Fertigkeit auch zum Bewußtsein seines Thuns und der Gründe desselben, so weit das innere Wesen des Gegenstandes, worauf die Thätigkeit hingerichtet ist, dem Kinde nach dem gewonnenen Grade seiner Erkenntniß zur Einsicht gebracht werden kann und seiner erreichten Bildungsstufe entspricht und

Digitized by Google

ſo weit das Kind von dieſer gewonnenen tieferen Einſicht wirklichen Gewinn hat; aber laſſe es bei der bloßen Gewöhnung und Abrichtung, wo der Gegenſtand ſelbſt entweder die tiefere Einſicht ganz verbietet oder wo letztere nur durch ein erkünſteltes Treiben, wie das Wachsthum der Pflanze in einer durch Kunſt erhöhten Temperatur, erzielt werden könnte. Daß das Kind, was es mit ſeiner Faſſungskraft im naturgemäßen Gange ſeiner Entwicklung zu erfaſſen vermag, auch wirklich ganz erfaſſe und ergründe, entſpricht ſeiner Beſtimmung als denkendes Weſen und ſeiner wahren Menſchenwürde; aber ein verfrühetes und voreiliges Hineindrängen in das dem Kinde noch verborgene innere Weſen der Dinge, deſſen Ergründung mit dem Verſtande eine höhere Reife der Faſſungskraft fordert, ſtört den harmoniſchen Gang ſeiner fortſchreitenden Entwicklung und führt zu geiſtiger und ſittlicher Verbildung mit allen weiter daraus hervorgehenden verderblichen Folgen.

Indem ich hier von denjenigen Gegenſtänden der Erkenntniß ganz abſehe, welche die Grundlagen aller religiöſen und ſittlichen Ordnung im Menſchenleben bilden und welche in ihrem tiefſten Innern dem menſchlichen Begreifen überhaupt verborgen bleiben, weil nur der Geiſt Gottes ſie zu erforſchen vermag und ſie für den Menſchen daher nur Gegenſtand des Glaubens bleiben, ſo wie von den letzten Gründen der natürlichen Dinge, wohin kein erſchaffener Geiſt dringt, welchen Gegenſtänden des Forſchens wir uns daher immer nur im demüthigſten Gefühle der Beſchränktheit unſeres Erkennens nahen dürfen, bleibe ich hier nur bei den vorhin genannten Fertigkeiten des gewöhnlichen Lebens ſtehen. Eſſen, trinken, gehen, laufen, greifen, halten u. ſ. w. ſind Grundfertigkeiten, ja Bedingungen des Lebens, für welche die Natur ſelbſt die Lehrmeiſterin iſt, welche ſie dem Thiere eben ſo wohl als dem Menſchen mittheilt und bei deren Erlernung der erwachſene Menſch für das heranreifende Kind nur etwaige Hinderniſſe aus dem Wege räumen und helfend eintreten kann. Es würde Thorheit ſein und fällt auch keinem Erzieher ein, das Kind, welches noch gar keiner darauf hingerichteten denkenden Betrachtung fähig iſt, darüber zum Bewußtſein ſeines Thuns und der Gründe desſelben führen zu wollen. Auch bedarf es deſſen nicht, denn jene Fertigkeiten treiben, vermöge des dem Kinde inwohnenden Bildungstriebes, aus ſeinem innern Weſen hervor, wie das Laub, die jungen Schößlinge, die Blüthen und Früchte aus dem Innern des Baumes, wenn im Frühlinge neue Lebensſäfte ſich in ihm regen. Wenige Menſchen gelangen in ihrem ſpätern Leben überhaupt dahin, daß ſie ihre denkende Betrachtung auf jene Lebensregungen hinrichten und die Gründe und Bedingungen derſelben zu erkennen ſuchen. — Ebenſo treibt die Natur

Digitized by Google

ſelbſt von innen heraus den Menſchen zum Sprechen. Schon der allein ſtehende Menſch beginnt zu ſprechen, weil das Sprechen nothwendige Bedingung der fortſchreitenden Entwicklung ſeines geiſtigen Weſens iſt, indem er nur durch Sprechen zur Verdeutlichung ſeiner Vorſtellungen gelangt. Der erſte Menſch, im Paradieſe allein ſtehend, gab den Thieren Namen. Der Menſch in geſelliger Verbindung mit ſeinen Mitmenſchen fühlt ſich unaufhaltſam zur Mittheilung getrieben und das Sprechen des Einen ruft unaufhaltſam das Sprechen des Andern hervor. Auch der Menſch im roheſten Zuſtande thieriſcher Entartung, auch der Peſcheräh, kann ſprechen nach dem Umfange ſeiner Erkenntniß der weltlichen Dinge und nach dem Maße ſeiner Lebensbedürfniſſe. Das Kind, wenn es in unſere Schule tritt, hat ſchon einige Fertigkeit im Sprechen erworben und iſt daher der Sprache in einem gewiſſen Grade mächtig geworden. Niemand denkt daran, es zum Sprechen dadurch anleiten zu wollen, daß man ihm die Bewegungen des Mundes, der Zunge, der Kehlwerkzeuge ſo einübt, wie ſie beim Sprechen gebraucht werden; auch kein Lehrer denkt daran, das Kind durch ſolche Uebungen zum Sprechen führen zu wollen. Wohl aber muß er mit ſolchen Uebungen, welche doch eine genaue Erforſchung der dazu nöthigen Bewegungen vorausſetzen, da eintreten, wo die Natur mit ihrer Triebkraft von innen heraus nicht zu Hülfe kommt oder vielmehr ſeinem Bemühen nicht voraufgeht, bei der Unterweiſung der Taubſtummen. Wenn der Lehrer in ſpätern Jahren bei gereifteren Verſtandeskräften der Kinder darauf zurückkommt, auch das Thun beim Sprechen denkend betrachten lehrt und es zu dem Ende zergliedert, ſo geſchieht dieß, um dem unläugbar im Menſchen vorhandenen Triebe nach Begründung und Sicherſtellung ſeiner Erkenntniß Befriedigung zu geben und darin ſeine Menſchenwürde zu ehren.

Ganz anders ſteht es mit der beim Leſen und Schreiben erforderlichen Einübung des Gebrauches der Buchſtaben. Die Schrift iſt nicht unmittelbares Erzeugniß des von innen heraus wirkenden natürlichen Bildungstriebes, ſondern ſie iſt ein durch ſinnende Betrachtung für die Menſchheit gewonnenes Eigenthum, Erzeugniß der Abſtraction, welches einmal gewonnen nur durch Ueberlieferung von Volk auf Volk, von Geſchlecht auf Geſchlecht übergeht. Während ſchon der erſte Menſch, auch noch allein ſtehend, ſprach, ſind Jahrtauſende vergangen, ehe die Schrift überhaupt als ſichtbares Abbild der hörbaren Rede für die Menſchheit erworben iſt, und zu einem großen Theil der jetzt auf Erden lebenden Menſchheit iſt ſie auch bis hieher noch nicht durchgedrungen. Als Erzeugniß ſinnender Betrachtung kann ſie, wenn der Unterricht auf die rechte Stufe der Entwicklung des kindlichen Geiſtes

Digitized by Google

geſtellt wird, in planmäßig lückenlos fortſchreitender Folge mit ſtets erwecktem, jedes Fortſchreiten begleitendem Bewußtſein der Gründe dem Kinde gelehrt werden. Beim jetzt zur Herrſchaft gelangten Gange des grundlegenden Unterrichtes kann dieß für Kinder in einem Alter von fünf oder ſechs Jahren nicht geſchehen; für ſie muß ein poſitiver, in voraufgegangenen Uebungen nicht begründeter Anfang hingeſtellt werden; aber von dieſem gegebenen Anfange aus kann jeder weitere Fortſchritt auch ſchon dem Kinde zum Bewußtſein gebracht werden, und wenn dieß im Gange naturgemäßer Entwicklung geſchehen *kann*, ſo *ſoll* es auch, wenigſtens in der Schule, geſchehen, und die zweckmäßige Durchführung trägt ihren Lohn als geiſtbildende Wirkung in ſich, wenn auch die Leſe- und Schreibfertigkeit nicht gerade in kürzeſter Friſt dabei gewonnen wird.

Das Verlangen der treuen Mutter, ihrem Kinde ſelbſt die Leſefertigkeit ohne Handhabung einer ſtrengen Methode einzuüben, ſoll damit nicht zurückgewieſen werden. Was die liebende Mutter mit ihrem hingebenden Mühen und Sorgen dem Kinde außer der erzielten Fertigkeit noch ſonſt mitgibt, hat einen unendlich höhern Werth als die beim methodiſchen Unterrichte etwa gewonnene tiefere Einſicht in den Zuſammenhang des Erkennens und Wiſſens, welche auch in einer ſpätern Zeit leicht nachgeholt werden kann. Anderes aber geziemt der Schule, welche oft eine große Zahl von Kindern gleichzeitig in verſchiedenen Gegenſtänden zu beſchäftigen hat, als der Mutter, welche in häuslicher Umgebung ihr Kind allein unterrichtet. Wie das Leben in der Schule überhaupt nach Geſetz und Regel geordnet ſein muß, ſo findet auch in ihr eine in wohlgeprüfter Reihenfolge fortſchreitende und in beſtimmten Formen, welche auch dem Kinde durchſichtig gemacht werden können, ſich bewegende Methode ihre rechte Stelle.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Evangelische Pädagogik von Christian Palmer, ordentlichem Professor der Theologie in Tübingen. Stuttgart 1853 bei Steinkopf. In zwei Abtheilungen. Der evangelisch-theologischen Facultät in Tübingen gewidmet.

Der Name des Herrn Verf. ist auf dem Felde der theologischen und didaktischen Litteratur ein wohl bekannter und geschätzter, und die Reihe von Abhandlungen über pädagogische Gegenstände im süddeutschen Schulboten haben ihm das Recht, in der Pädagogik ein wichtiges Wort mit zu reden, längst gesichert.

So war der Herr Verf. vielleicht der Mann, der in einem Stadium der Umkehr im pädagogischen Wesen und Unwesen, der in dem Kampfe der Principien (Humanismus, Christenthum, Intelligenz, Ethik, Aesthetik ꝛc.) die Führerschaft übernehmen, der in den Gährungsproceß der nach einer Einheitlichkeit ringenden Bildungsstoffe das rechte Ferment hinzuthun, der in dem Eheproceß zwischen Staat, Kirche, Gemeinde, Haus und Schule den rechten Ehecontract entwerfen und der in der Schulen-Scheidungsklage das rechte annehmbare Dispositionsinstrument aufsetzen konnte. Gehört nun schon ein Mann dazu, in solcher Krisis das Wort zu nehmen, und gehört Muth dazu, im Parteienkampfe entschieden Partei zu nehmen, so wird derjenige, welcher das entscheidende Wort abzugeben übernehmen will, unwillkürlich die Augen und Ohren aller streitenden Parteien auf sich gerichtet sehen und muß gefaßt sein, daß es für seine Kühnheit nicht an prüfenden Steinen fehlen wird.

Vor allem aber wird man fragen, ob die Sache der Pädagogik heute schon spruchreif sei. Bekanntlich gibt es Sühneversuche, welche wirklich die streitenden Parteien versöhnen und doch ein Unrecht sind und die in dem von den streitenden Parteien angenommenen Vertrage den Keim zu fortdauernden Zwistigkeiten und Entzweiungen enthalten und gleichsam den Kampf verewigen. Solche Entscheidungen werden meist da getroffen, wo der Proceß noch nicht gehörig instruirt ist, die Sachlage nicht gehörig erforscht und das Rechtsverhältniß nicht gehörig festgestellt ist. Auch ein Gährungsproceß will seine Zeit haben, und wenn man ihn unterbricht und das Gebräu einflascht, so werden die Flaschen gar leicht gesprengt, welche nur mit Gewalt die sich entwickelnden Gase unter dem festgebundenen und überbundenen und verpichten Korke halten. Zwar haben wir es hier nur mit einem litterarischen Producte zu thun, welches

Digitized by Google

keinen Endspruch thun kann, und wenn es ihn thun wollte, denselben nicht in Vollzug setzen kann; es ist jedoch der Gedanke eines solchen Mannes immer so zu fassen, als wolle er die Realisirung desselben. Wenn er nicht so gefaßt wird, dann verwiese man ja denselben unter die gewöhnlichen Sprecher, welche sich auch gerne einmal hören wollen.

Erwägt man nun aber, was alles in dieser Zeit in Frage steht, so kann man sich des Schlusses, jetzt komme eine Pädagogik zu frühe, kaum erwehren. Es sei hier nur an folgende Fragen erinnert: 1. welche Stellung hat die Schule im Erziehungsgebiete? Wer sie nur für eine litterarische hält oder sie gar nicht aufwirft, der hat wohl nicht in einer Schule gewirkt und den Kampf mit den Eltern oder dem Publicum geführt, und dem ist der Conflict zwischen Pflicht und Recht nicht nahe getreten, oder er wird sich müssen zu denen rechnen lassen, welche den lieben Gott einen guten Mann sein lassen. Mit dieser Frage hängt zusammen der Kampf zwischen Schule und Kirche, zwischen bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde, zwischen Bürgerthum und Christenthum, zwischen Staat und Kirche, der sich in dem Ringen der Gesetzgebungen in Staat und Kirche, in Gemeinde und Schule kundgibt. Damit fast identisch ist die Frage, wie weit Erziehung und Unterricht eins und verschieden sind, d. h. die nach der tiefern Bedeutung des Wortes „erziehender Unterricht". Mit ihr hängt zusammen die Bedeutung einer Schulgemeinde und eines Schullebens, deren erstere heute bald nicht mehr ein bloß wissenschaftlicher Begriff sein wird und deren letzteres auch von denen realisirt wird, die diesen Begriff vornehm belächeln.

Eine zweite eben so wichtige und ernste und auch unentschiedene Frage ist die über die Gymnasien und Realschulen (im Sinne preußischer höhern Bürgerschulen). Wer ihre Wichtigkeit nicht kennt, wer sie mit einigen Schlagewörtern oder mit einer Erklärung pro oder contra abgethan zu haben meint, der versteht die ganze Frage nicht und übersieht, daß sie nicht im Materialismus, auch nicht im Bürgerthum und Industrialismus, sondern in der nothwendigen Theilung der Arbeit ihren tiefern Grund hat; der merkt nicht einmal, daß die immer lauter und lauter werdende Forderung von Concentration und Vertiefung, die immer nothwendigere Forderung von Gründlichkeit, die immer dringlicher tönende Klage über Flachheit und Unproductivität, kurz daß alle die landläufigen Schlagwörter in den Schulschriften nach einem und demselben Scheidungsprocesse hindrängen, welchen man mit abgestandenen Redensarten aufhalten zu können oder den man mit äußerer Macht hindern zu können vermeint; der versteht nicht den Culturproceß, der neben einer theologischen auch noch eine profane Wissenschaft und deren sogar viele, neben

Digitized by Google

einer Kirchenmusik und einem Kirchenliede auch eine profane Musik und ein profanes Lied, der neben dem Altarbilde auch das Genrebild, neben einem Kirchenrecht auch ein Staatsrecht erwachsen machte und berechtigt hinstellte; der ahnt nicht, daß jede angebaute und cultivirte Wissenschaft sich ein Wochenbett sucht und finden muß, in welchem sie sich selber regenerirt, und merkt nicht, daß die neuere Pädagogik nicht mehr von den Schulwissenschaften, d. h. vom Lehrobjecte aus, sondern von dem zu belehrenden Subjecte aus sich construirt und in ganz directem Gegensatze zu der Lehrkunst steht, die heute durch Enderamina von den Schulen noch erpreßt wird.

Eine dritte eben so umfassende Frage ist die über die Lehrerstellung und Lehrerbildung. Diese Frage läßt sich nicht eher bestimmt beantworten, als bis jene beiden ersten mit allen ihren Nebenfragen, wie sie oben zusammengestellt sind, beantwortet sind; denn in ihr hat sich formulirt das Ringen der Cultur mit dem Materialismus und der Bildung mit dem Besitze. Ihre Entscheidung hängt von dem aller Orten offen und im Stillen geführten Scheidungskampfe in der protestantischen Kirche ab, welche Entscheidung diese Frage auf eine Weise beantworten wird, die die Streitereien über Seminaristen und Nichtseminaristen zu ganz müßigen machen wird.

Neben diesen offenen Hauptfragen mit allen Nebenfragen keimen andere auf und haben sich bereits mit ihren Keimen ans Licht gewagt. Dahin gehört die Frage nach einer Schulpädagogik, für welche viele Vorarbeiten gemacht sind, ohne daß man auch nur an ihren Namen gedacht haben mag. Den denkenden Pädagogen ist wenigstens schon so viel klar, daß eine Pädagogik, welche das Kind von der Wiege bis zum Altare führen und sich aus einem einzigen Principe herleiten und an der Bildung Eines Zöglings sich darlegen will, eine Wissenschaft oder eine Lehre wird, welche sich entweder im Rousseau oder in ganz allgemeinen Redensarten, Anweisungen und Maximen verlieren muß. So viel ist schon klar gemacht, daß ein Lehrer nicht bloß der Form nach anders in einer Classe den Unterricht handhaben muß als der Hauslehrer; es ist nicht minder schon dargelegt, daß man in einer Schulclasse andere Individualitäten und andere Temperamente, andere Sünder und Sündhaftigkeiten zu berücksichtigen, zu leiten und zu bekämpfen hat als der Einzellehrer an dem Einzelzöglinge; es ist schon nachgewiesen, wie zugestanden, daß die Schule als Gemeinschaft Elemente der Erziehung wie Objecte für sie enthält, welche wesentlich andere sind, als die Pädagogik zu berücksichtigen pflegt, welche nach Herkommen sich mit Einem Zöglinge im Lehrzimmer denkt. — Doch genug.

Digitized by Google

Man wird einräumen müssen, daß Muth dazu gehört, Angesichts solcher Fragen eine Pädagogik zu schreiben. Es ist nicht viel anders, als in einer revolutionären Bewegungszeit Verfassungen und Staaten machen zu wollen. Man hat den in Preußen im Jahre 1849 gemachten Versuch, das Schulwesen zu organisiren, darum a priori für verfehlt erachtet, weil er in die Zeit der politischen Bewegung gefallen.

Hat man den Vorwurf stillschweigend hingenommen als gewissermaßen berechtigt, obwohl man nicht recht sieht, wie die politische Bewegung mit der Anzahl von griechischen und lateinischen Stunden auf dem Gymnasium zusammenhangen soll: so wird man die Besorgniß gewiß gerechtfertigt anerkennen, die man beim Erscheinen einer Pädagogik zur Zeit der größten Bewegung in der Pädagogik haben dürfte. Mindestens dürfte seit dem Ausklingen des Pestalozzi-Heils und seit dessen Eroberung in den Schulstätten nicht eine solche Zeit der pädagogischen Bewegung wie die heutige nachweisbar sein. Sie hat mit der politischen ganz und gar nichts zu thun, ja sie war zur Zeit politischer Stürme natürlich gar nicht vorhanden. Das geistige Nationalcapital braucht noch mehr wie das silberne und reale den Frieden, um zur Entfaltung zu kommen.

Nach diesem langen Eingange dürfte daher mit Recht die Frage aufgeworfen werden, ob die vorliegende Pädagogik denn nun zur sichern Entscheidung aller der Fragen und so den streitenden Parteien zum Frieden geholfen habe. Und leider müssen wir, wie es eben nach dem Eingange nicht anders sein kann, diese Frage verneinen, weil ja eben viele Sachen noch gar nicht spruchreif sind. Aber wir müssen noch mehr sagen. Diese Pädagogik hat die Hauptfragen der Zeit entweder nur obenhin oder gar nicht berührt oder setzt sie in Verbindung mit den Forderungen gewisser pädagogischen Richtungen oder gar mit den politischen Auswüchsen vom Jahre 1848. Sie übersieht trotz der vielen und mannigfaltigen Citate aus Büchern und Abhandlungen aller Art und Farben, daß es außer der Richtung der rheinischen Blätter und des süddeutschen Schulboten noch manche andere charakteristische gibt, hebt nicht genug hervor, daß die Pädagogik der Schule eine andere als die des Hauses werden will, daß die Pädagogik das zu erziehende Subject in seiner Einzelpersönlichkeit und in seiner Eingliederung in die Gemeinschaft zu sondern beginnt, daß die Pädagogik in einem Processe begriffen ist, welcher die zu lehrenden Wissenschaften für das zu lehrende Subject statt das zu lehrende Subject für die zu lehrenden Wissenschaften bestimmen will, daß der Unterricht eine Wirkung auf den Willen und nicht bloß auf das Wissen oder gar die formale geistige Kraft gewinnen und in diesem Sinne

Digitized by Google

ein erziehender werden will, daß die Schule sich aus dem verengenden Hochmuthe einer Lehranstalt zu entringen strebt, daß die Schulgemeinde einerseits und ein Schulleben andererseits nach Gestaltung ringen, daß einerseits der Lehrinhalt nach Anerkennung und der Lehrstoff um seine rechte Würdigung kämpft, aber auch die ethische Bedeutung des Stoffes der Untersuchung anheim gefallen ist, daß man im Aufgeben der sogenannten Seelenkräfte und Seelenvermögen nach einem andern und neuen Kennzeichen der Zusammenwirkung der Lehrgegenstände sucht, ja daß man den Begriff der Bildung und ihres Wesens ganz anders als bisher zu fassen im Begriffe steht. Wie sehr man auch die reiche Litteratur, die eingestreut ist, bewundern und der dargelegten Belesenheit alle Anerkennung widerfahren lassen muß, die sich in so vielen Citaten kund gibt: sie erscheint doch mehr oder minder nur als ein gelehrter Apparat, den man von Universitätskathedern zu vernehmen gewohnt ist Es ist mindestens auffallend, daß Baur und Gräfe, Rosenkranz und Schleiermacher, Völter und Miquél, Kellner und Fichte, Bormann und Waitz ꝛc. neben und durch einander als Gewährsmänner auftreten und zum Theil mit ihren eigenen Worten die Deduction fortführen. Zwar reichen die Citate bis zu den neuesten Abhandlungen, Brochüren und Werken hinauf; sollten dem Verfasser aber doch nicht die tiefern Richtungen eines schlesischen Schulblattes, einer Körner-Vogel'schen und einer Löw'schen Zeitschrift und der Revue seit 1849 entgangen sein? Sollte nicht die ganze pädagogische Schule Herbarts so ziemlich ganz und gar übersehen sein? Wohl erkennt man mit Freuden einen redlichen und ernst gemeinten Kampf gegen den pädagogischen Radicalismus, freut sich auch der ewigen Mauern, Dämme und Wälle, welche diese Pädagogik gegen dieselben aufwirft; aber man vermißt die Wehr gegen den Radicalismus in Glacéhandschuhen, und diese Helden, welche den Barricadenkämpfern den Wein einschenken, sind die schlimmern, weil sie hinter den Gardinen einer vieldeutigen Begriffswelt ja als gar verständige Männer und sogar als Männer mit mäßigem Christenthume gelten. Man durfte aber und mußte diesen Kampf hier erwarten, da ja der Herr Verf. viel polemisirt. Die pädagogische Bewegung, welche das Schreiben einer Pädagogik in diesem Augenblicke so mißlich macht, liegt in der That tiefer, als sie aus den vereinzelten Abhandlungen auf den ersten Blick in die Augen springt oder gar aus Lehrerversammlungen her ertönt. Man könnte heute fast sagen: mancher Verfasser solcher Abhandlung ist trotz der Klarheit des Wortlautes sich selber noch nicht klar, welches denn die tiefere Idee sei, aus der er gerade so und nicht anders die Sache auffaßt. Wer es demnach unternahm, wie es der Herr Verf. unternommen hat, eine Pädagogik gleichsam so

Digitized by Google

aus der pädagogischen Litteratur aufzubauen, und wer die Litteraturstückchen nicht bloß als Zierſteine anbringen will, der muß doch gar sorgfältig auch den innern Kern des Materiales, was er verwenden will, unterſuchen, denn ſonſt dürfte manches morſche Stück ihm ſeinen Bau verderben; oder auch ſein Bau wird ein Moſaik, deſſen Buntheit durch Einen darüber gelegten Begriff nicht ganz verwiſcht und aufgehoben wird. Man wird mindeſtens eingeſtehen, daß es unter den oben aufgeführten pädagogiſchen Gewährsmännern doch gar manche gibt, denen der Begriff einer evangeliſchen Pädagogik etwas ferne liegen und dieſe auch ſelber ihm ziemlich ferne ſtehen dürften.

Dieſem gemäß kann eine Pädagogik heute faſt nur einen Beitrag zu den vielen liefern, die ſich an den Fragen der Zeit in dieſer pädagogiſchen Bewegung auch betheiligen und auf eine beſtimmte Weiſe eine Löſung nach einer Seite hin darbringen wollen.

Wenn es erlaubt iſt, dieſe evangeliſche Pädagogik ſo aufzufaſſen, dann wird ſie eine ſehr wichtige, verdienſtliche und einflußreiche Arbeit, die niemand, der ſich an der theoretiſchen wie praktiſchen Entwicklung der Pädagogik betheiligen will, überſehen darf. Sie bringt den Bauleuten einen rechten Eckſtein zum Gebäude, auf den die Eckſäule ſicher geſtellt werden kann, weil dieſer Eckſtein auf einen feſten gewachſenen Boden gelegt iſt, das iſt nämlich der Grund, den Jeſus Chriſtus ſelber gelegt hat. Er iſt freilich nicht neu und iſt auch für die Pädagogik hier nicht zum erſten Male dargelegt; aber er iſt ſo ſcharf umgränzt aus dem Geſteine herausgehauen, daß er ſelbſt von denen, welchen er ein Stein des Anſtoßes und Aergerniſſes iſt, als ein gar wichtiges Bauſtück entweder verwandt oder wenn möglich aus dem Wege geräumt werden muß, bevor ſie ſelber ihr Lehmhaus aufrichten können. Wir ſetzen hinzu, daß die pädagogiſche Litteratur ſtolz ſein kann auf dieſen Beitrag, denn die Wiſſenſchaft, welche ſolcher Arbeiten ſich erfreut, hat eine Zukunft, und die Verächter aller pädagogiſchen Wiſſenſchaft in Schule und Kirche, in Regiment und Volk, die werden an ſolchen Werken es inne werden, daß die Negation einer ſubjectiven Anſicht das Object nicht negiren kann. Vor allem aber dürfte dieſe Pädagogik eine heilſame Frucht für die Kirche und deren Diener ſein, die nur zu leicht ſich mit der Schule und der Pädagogik abfinden und im Hochobenſtehen über die Schule und ihre Beſtrebungen als ein Kinderſpielen hinwegſehen oder gar in dem Schulſtaube ſich zu beſudeln fürchten. Sie, dieſe Pädagogik, muß ein Hausbuch für die Candidaten und Paſtoren werden, wie es ehemals Niemeyers Pädagogik war, ſie wird den theologiſchen Facultäten beweiſen können, daß ſie eines Lehrſtuhles für Pädagogik nicht mehr

Digitized by Google

entbehren können. Sie könnte ihnen indirect sagen, daß die Vernachläſſigung derſelben von Seiten der theologiſchen Facultät manches verſchuldet hat, was heute niedergekämpft werden muß.

Man wird nun vom Referenten verlangen, daß er für die erſtere Bemängelung und für die letztere Belobigung den Beweis führe. Da er jedoch auch die Pflicht erkennt, den Leſern den Gang der Darſtellung darzulegen, ſo wird er ſich nun erlauben, in dieſer Darſtellung die Belege für ſeinen Tadel wie für ſein Lob einzuſtreuen und anzudeuten.

Zunächſt in dem kurzen Vorworte leitet der Herr Verf. ſeinen Beruf zu dieſem Werke davon her, daß er ſeit einer Reihe von Jahren an der theologiſchen Facultät zu Tübingen habe öffentliche Vorleſungen über Pädagogik und Volksſchulkunde zu halten gehabt neben ſeinem kirchlichen Amte. Dieß dürfte den Citatenreichthum und die Behandlung der hieher gehörigen Litteratur erklären. Er fährt fort: „Obgleich die äußere Agitation „der Schule wider die Kirche im Augenblicke aufgehört hat, ſo dauert „der Kampf wider das chriſtliche und kirchliche Lebensprincip in der pädagogiſchen Litteratur deſto heftiger fort.“ Dieſe Aeußerung beweist, daß von dem Verf. ganze große Richtungen dieſer Litteratur ihrem Weſen nach nicht gehörig gewürdigt ſind. Denn es dürfte im Jahre 1853 geſagt werden müſſen, daß die vorherrſchende Richtung der pädagogiſchen Litteratur ſich nach der chriſtlichen Seite und das mit großer Entſchiedenheit gewandt hat. Steht nicht ſelbſt die Gemüthspädagogik an der Schwelle des Chriſtenthums? „Wie ſchon andere, ſagt der Herr „Verf., ſo möchte ich insbeſondere thatſächlich zeigen, daß die evangeliſche „Pädagogik einestheils mit feſtem und klarem Blicke in das wirkliche „Leben mit ſeinen Einzelnheiten und Thatſachen eingehe, andererſeits „allem, was irgend bis jetzt das pädagogiſche Denken, die Wiſſenſchaft „und die Erfahrung zu Tage gefördert hat, eine gewiſſenhafte Aufmerkſamkeit ſchenke und es treu zu Rathe ziehe, ſich auch ſelbſt befleißige, „den Forderungen wiſſenſchaftlicher Auffaſſung und Darſtellung zu genügen.“ Hienach will der Herr Verf. das Ganze der Erziehungslehre, mit Ausſchluß des Erſinnens neuer Methoden, umfaſſen und gewältigen, und das in einer ſehr umfaſſenden Weiſe. Bald darauf heißt es weiter: „Daß ich das Wort evangeliſch auf den Titel des Buches „ſetze, geſchieht aus demſelben Grunde, aus welchem ich auch meine frühern „Arbeiten mit dieſer Signatur bezeichnete; ſowohl der bibliſche als der „kirchliche, confeſſionelle Standpunct ſoll damit angezeigt werden.“ Wie will der Herr Verf. nun beide Aeußerungen vereinigen? Muß er nicht gegen alles das, was das pädagogiſche Denken und die pädagogiſche Erfahrung ans Licht gebracht hat, wenn er es nach obiger Aeußerung

Digitized by Google

berücksichtigen will, polemisirend verfahren, wenn er es als von einem andern und für einen andern Standpunct erdacht findet? Wird dieß nicht um so mehr der Fall sein, da der Herr Verf. die Bestrebungen der Pädagogik in der Neuzeit vornehmlich nur als antichristliche und antikirchliche will erkennt haben? Oder wie, kann dann eine Pädagogik, welche von einem bestimmten Standpuncte aus und also auch nur für diesen geschrieben ist, das Ganze umfassen? Müssen ihr nicht ganze Seiten verdeckt und unsichtbar bleiben? Doch wir kommen alsbald hierauf zurück und werden dann nachweisen, daß wir hier nicht bloß Worte pressen.

Das Werk selbst wird mit Prolegomenis eröffnet, welche 80 Seiten einnehmen. In ihnen wird zunächst eine sehr klar geschriebene, die großen Phasen der Entwicklung treffend bezeichnende Geschichte der Pädagogik als Kunst und Wissenschaft gegeben. Es ist gerade so viel in der zweckmäßigsten Auswahl geboten, als nach den hergebrachten Begriffen von Geschichte der Pädagogik von den Schulamtscandidaten verlangt zu werden pflegt. Die Anreihung an einander ist auch so klar, daß ein inneres Verständniß für den Leser wohl gewonnen werden kann und der Litteraturnachweis ist in so zweckmäßiger Auswahl getroffen, daß jeder sich auch leicht die weitere Belehrung wird schaffen können. Aber dieser aufrichtigen Anerkennung gegenüber darf doch nicht unausgesprochen bleiben, daß die Charakteristik der neuern Richtungen fast nur wie eine Zusammenstellung im Sinne der Gelehrsamkeit erscheint. Was ist z. B. damit gewonnen oder welche Einsicht in den Gang der Entwicklung der Wissenschaft ist damit erzielt, wenn es in der Uebersicht der pädagogischen Gegenwart heißt: „1. Die Pädagogik erscheint in wesentlicher Verbindung mit der „Philosophie. Und zwar erstens durch Männer, die von Haus aus Philo„sophen, durch diese Wissenschaft aber mit der Pädagogik als Theil der„selben geführt wurden. Hier begegnet uns a. die Schule Herbarts, die „bis heute noch durch Nachfolger desselben — Strümpell, Ostermann, „Miquel — repräsentirt ist, wie sich auch neuestens Waitz in seiner all„gemeinen Pädagogik wesentlich an Herbart anschließt, b. die Pädagogik „von Beneke, gebaut auf sein eigenthümliches psychologisches System, „c. die Erziehungslehre von Schleiermacher, in welcher zwar kein be„stimmtes philosophisches System — noch weniger freilich ein theologi„sches — klar hervortritt, die aber wegen der dialektischen Form der Be„handlung hieher gehört, d. einige Werke von Schülern Hegels, von „welchen als das bedeutendste, am meisten positiven Gehalt darbietende „die Pädagogik von Rosenkranz hervorzuheben ist, während die linke „Seite der Hegel'schen Schule, wie sie mit dem Namen Strauß bezeichnet „wird, sich unter andern in der Schrift von Dr. Anhalt repräsentirt."

Digitized by Google

Wenn Herbart nichts weiter erdacht hätte als den Begriff des erziehenden Unterrichtes, den so viele nachsprechen und so wenige verstehen, so dürfte man ihn nicht mehr mit der einfachen Nennung seines Namens abspeisen, wo es eine Geschichte der Pädagogik gilt. Diese Herbart'sche Pädagogik gibt einen Wendepunct, der nur darum unbedeutender erscheint, weil ihm nicht wie einstmals dem Pestalozzi sich das Staatsauge zugewandt hat. Oder ist etwa die Umgestaltung der Methodik in allen Unterrichtszweigen, wie sie sich unter dem Titel der genetischen Unterrichtsform ausspricht, eben nicht gar tief eingreifend und ist das nicht eine Frucht der Herbartischen Pädagogik? Wäre es nicht hier der Ort gewesen, nachzuweisen, wie die psychologische Pädagogik von Beneke in consequenter Durchführung zu der mechanischen Methodik führen müßte, die schließlich maschinenmäßig wirken müßte, wenn man nur den Hebel an der rechten Stelle anbrächte? Mußte nicht die Schleiermacher'sche Pädagogik nach andern Kennzeichen als nach der Form der Behandlung charakterisirt werden? Sie sprach, trotz der scheinbaren Unabhängigkeit, die Majoritätsansicht der Zeit über pädagogische Dinge aus und ist in dieser Beziehung für die Geschichte der Pädagogik ein gar bedeutendes Werk, wie denn Beneke's Pädagogik in der That nicht minder in einer gewissen Region der Lehrer eine gar wichtige Rolle auch heute noch spielt.

Doch nicht bloß in diesen Anführungen hätte man wohl mehr Ausführung zu wünschen, um Einsicht in den Stand der Pädagogik zu geben, sondern unserer Ansicht nach haben die Philosophieen von Kant und von Hegel und von Schelling, dann die Studien von Herder und Goethe wie ihre Schriften, so wie in neuester Zeit die Werke von Ritter und Humboldt einen so wesentlichen Einfluß auf die Schulen und deren Unterricht geübt, daß man in einer Geschichte der Pädagogik diesen Einfluß nicht übersehen darf, ja nicht übersehen kann. Die Ueberschätzung der ästhetischen Litteraturen und, man darf wohl sagen, die Einführung der ganzen ästhetischen Richtung in den Unterricht, die Ueberschätzung und Einführung der Realien in den höhern Unterricht und die Behandlungsweise derselben hängt mehr mit jenen Männern zusammen, als man meint, und die Lessing'schen Schriften haben zu dem kritischen Geiste in den Schulen und zu einem noch andern mehr beigetragen als die kritischen Ausgaben der Classiker, wie auch Winkelmanns und seiner Nachfolger Arbeiten die Kunst in die Schulen eingeführt haben. Oder haben nicht die Arbeiten der Gebrüder Grimm den sogenannten deutschen Unterricht ganz umgeschaffen? Weil aber solche Momente immer übersehen werden, so kommt es denn auch, daß man in der Beurtheilung des Streites zwischen Realismus und Humanismus, ja über die realistische Rich-

Digitized by Google

tung der Schulen trotz der Verurtheilung solcher Realien nie ins Klare kommt, weil man den Ursprung sucht, wo er gar nicht zu finden ist, und die Nebenquellen für die Ursprungsquelle des Stromes hält. Die Schulen können und werden sich nie und auch nie eher solchen Zeitströmungen entziehen können, als bis die Pflege der Pädagogik ihnen ein bestimmtes Feld der Thätigkeit wird nachgewiesen haben, wovon man freilich noch weit entfernt ist.

Nach dieser Uebersicht kommt der Verf. nun in den Prolegomenis auf seine Arbeit zurück und sagt: „Der Standpunct, von welchem gegenwärtiges Buch die Pädagogik darbietet, ist der des evangelischen Theologen.“ Hiedurch wird demgemäß das Feld der Arbeit noch enger als oben, wo man noch meinen konnte, der Verf. beabsichtige eine Pädagogik vom Standpuncte eines evangelischen Christen. Demgemäß führt er nun auch die Untersuchung über das Verhältniß der Pädagogik zur Theologie und namentlich der praktischen Theologie; ermittelt, wie groß das Gebiet der Pädagogik für den Theologen sei und findet dessen Kern in der Seelsorge und leitet den Umfang her aus dem Begriffe der Aufsicht der Kirche über die Schule. Seine Deduction ist etwa folgende: „Erziehung ohne Religion ist ein Unding, Religion existirt aber nie und „nirgend als leeres Abstractum, sondern als Kirche, * als positive Gemeinschaft; die Kirche aber übt ihre Thätigkeit organisch geordnet durch das „geistliche Amt aus; folglich muß das letztere mit der Erziehung in einem „Verbande stehen, der jene religiöse Bildung sichert, so daß „diese als Mittelpunct zugleich auf den ganzen Kreis aller „Bildungszwecke und Bildungsmittel Einfluß übt.“ ** Dieser letzte Satz ist nun eigentlich der bestrittene, er ist der Kampfplan. In dieser Allgemeinheit sagt er entschieden zu viel und wird mit Recht zurückgewiesen, denn er muß in seiner Consequenz zur Hierarchie im ganzen Schulunterrichts- und Erziehungsgebiete führen, was der Herr Verf. auch nicht will. Inwieweit und in welchem Sinne dieser Satz seine Berechtigung habe, mit welchen Mitteln und Institutionen er zur Wahrheit werden könne, das war für eine evangelische Pädagogik die Hauptfrage, und damit trat sie denn auch wirklich in den Kampf der Gegen-

---

* Die Unbestimmtheit und Schiefe dieser Ausdrucksweise fällt bei dem Herrn Verf. auf. Meint derselbe Religiosität, religiöses Leben?

** Man hat wohl den Sinn so zu fassen, daß die religiöse Bildung so genährt und gekräftigt wird, daß sie die übrigen Bildungsmittel und Bildungsziele durchläutert; oder man muß statt religiöser Bildung verstehen: das Erziehen (Lehren, Bilden) zur Religiosität.

Digitized by Google

wart ein. Das ist doch wirklich kein Conservativismus, dessen der Herr Verf. sich öfters rühmt, das ist kein Fortbilden der gewordenen Zustände, wenn man mit einem solchen allgemeinen Satze das anders Gewordene sofort bei Seite schiebt. Die Schule hat einen Schulleib, der sich als solcher gegen Christenthum und Religion überhaupt vollkommen indifferent verhält, wie der Herr Verf. wohl weiß, und dieser Schulleib ist so angeschwollen, und diese Geschwulst wird durch Schulinspectionen noch fleißig genährt, so daß es die Aufgabe der evangelischen Pädagogik war, eine genaue Diät für diesen Leib zu ermitteln, damit er durch die Wartung nicht geil werde. Mit der Lösung dieser Aufgabe wäre der Herr Verf. unmittelbar in die Bestrebungen der neuern Pädagogik einzutreten genöthigt worden, und dürfte manches Körnlein schon in ihr gefunden haben, was er als Nahrung hätte verordnen können. Diese Frage endlich, wie der evangelische Theologe oder wie die Kirche diese ihre bestimmte Aufgabe lösen könne, ohne welche alles Behaupten ein Wünschen und alles Verordnen ein Uebertünchen bleibt, hätte ihn auf die genaue Erörterung der Frage über Stellung der Schule zur Kirche, bürgerlicher Gemeinde und Familie, ja zu der tiefern Frage selbst über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete führen müssen, und er würde mit dieser Frage mitten in der Zeitbewegung der Pädagogik stehen. Es dürfte auch da manche Vorarbeit gefunden werden, welche in der Richtung des Herrn Verf. laufend ihm die Untersuchung selbst hätte mitführen helfen.

Der Herr Verf. fühlt auch sehr wohl die Nothwendigkeit dieser Untersuchung, wenn er nach einigen Nebenbetrachtungen fortfährt: „Das „jedoch folgern wir aus dem Angeführten (aus Nitzsch). Wenn gleich „nicht das ganze Gebiet der Erziehung innerhalb der kirchlichen Thätig„keit, somit in den Bereich der praktischen Theologie fällt — weil Staat „und Familie ihr gleichberechtigt zur Seite stehen“ (und fügt in der An„merkung hinzu, „dieß wird auch von uns später bei der Frage über die „Schulaufsicht geltend gemacht werden“), „so muß die Kirche doch, um „in gesegnetem Einklange mit beiden zu wirken, um ihrer universellen „Bestimmung gemäß beiden zu dienen und zugleich ihre specielle Aufgabe „erfüllen zu können, des ganzen Erziehungswesens kundig und mächtig „sein; insbesondere aber bedarf sie dieser pädagogischen Kunst und Wissen„schaft in vollem Umfange, um bei ihrer erziehenden pastoralen Thätig„keit eben so sehr das Recht der beiden andern Potenzen zu wahren als „ihre eigenen Zwecke zu erreichen.“ Hier in diesen Sätzen zeigt, ja man könnte sagen rächt sich die mangelhafte Begriffsbestimmung und das Nichteingehen auf die Fragen in der neuern und neuesten Pädagogik.

Digitized by Google

Sehen wir von dem realen Widerſpruche ab, welcher einmal nicht das ganze Gebiet der Erziehung und dann wiederum die pädagogiſche Kunſt und Wiſſenſchaft im vollen Umfange, um des ganzen Erziehungsweſens kundig und mächtig zu ſein, in den Bereich einer evangeliſchen Pädagogik hineinzieht, ſo fragen wir wohl mit einigem Erſtaunen: wie kann man Staat und Familie nur auf dem Erziehungsgebiete mit der Kirche und nun ſogar noch als gleichberechtigte nennen? Bürgerliche, kirchliche und Schulgemeinde, das ſind die drei Potenzen, welche in das Gebiet der Erziehung parallel und vielleicht auch gleichberechtigt in das Erziehungsgebiet, ſo weit es außerhalb der Familie gedacht wird, eingreifen. Ferner ſoll die Kirche die Rechte beider wahren! Iſt ſie die Omnipotenz, die wie eine Vollmächtigkeit dieß vermag? Und wenn: ſind denn dieſe Rechte eben ſo ſchon beſtimmt, daß es nur noch deren Wahrung bedarf? Und wenn: kann denn bei gleicher Berechtigung der Eine der Wahrer der Rechte des Andern ſein? Heißt ſo ein Spruch nicht, unter die Gleichberechtigten den Kampf auf Leben und Tod werfen? Ach, daß dieß bloß eine Recenſentendialektik ſein möchte! Gebet doch wirklich dem Kaiſer, was des Kaiſers iſt, und Gott, was Gottes iſt. Es iſt kein Conſervativismus, der nicht in den Kampf eintreten will, um nicht etwa — ſo lautet der feige Spruch — das Feuer noch weiter zu ſchüren. Doch die obige Anmerkung nöthigt, den Abſchnitt über Schulaufſicht (Abtheilung 2 S. 47 ff.) hieher zu ziehen. Dort finden wir nun folgende Gedanken. „Der Kampf gegen den chriſtlichen Charakter der Volksſchule liegt äußerlich vor in der Geſtalt von Angriffen auf die Schulaufſicht durch die Geiſtlichen.“ Der Verf. widerlegt die Angriffe als nichtsſagende, aber wir vermiſſen den Beweis der Nothwendigkeit einer geiſtlichen Schul**aufſicht.** Zuſammenwirken von Schule und Kirche, ja die weſentlich identiſche Aufgabe der Schule und Kirche bedingt nicht die Nothwendigkeit der Aufſicht durch die Kirche. Nur die realen unabweisbaren Verhältniſſe fordern ſie. Referent weiß ſich trotz dieſer Aeußerung vom pädagogiſchen Radicalismus vollkommen frei. Auch der hiſtoriſche Nachweis aus der Wirkung der Kirche in ihrer Schulbeaufſichtigung und namentlich das Heranziehen der Franke'ſchen Wirkſamkeit überhebt uns der Frage nicht nach der innern Berechtigung dieſes Verhältniſſes. Die Sache ſteht darum ganz und gar nicht ſo, wie der Herr Verf. meint, wenn er ſagt: „Die Sache ſteht ſo, daß wir der Alternative ſchlechterdings nicht aus„weichen können: ſoll die Schule auch fortan eine chriſtliche, d. h. eine „auf klarem in der Schrift begründeten kirchlichen Bekenntniſſe beruhende „ſein, oder ſoll ſie weltlich werden?“ Die Schule iſt weltlich und wird ſich der Aufgabe nun und nimmermehr entziehen können, ſie iſt trotz kirch-

Digitized by Google

licher und geistlicher Aufsicht inconfessionell und unkirchlich geworden, und muß wieder kirchlich, confessionell werden; und dennoch folgt daraus noch nicht das Aufsichtsrecht der Kirche über die Schule, so wenig wie daraus ein Aufsichtsrecht des Dorfschulzen folgt, daß sie weltlich ist. Schulgemeinde, wir wiederholen es, und bürgerliche Gemeinde und kirchliche Gemeinde haben ein gleiches Recht an die Schule, ein gleiches Interesse an dem Unterrichte und mehr und minder auch an der Erziehung, sie haben daher folgerichtig ein gleiches Recht der Beaufsichtigung. Ob sie es gemeinschaftlich versehen, ob Einem unter ihnen übertragen, ob sie den Geistlichen vor allen damit betrauen wollen, das ist eine Sache, welche nicht mehr die Pädagogik zu entscheiden hat. — Nachdem nun so dieß Aufsichtsrecht der Kirche vom Verf. aufgestellt ist, sagt er Seite 58: „Die Kinder gehören vor allen der Familie, und wenn „hernach auch der Unterricht von der Erziehung unterschieden" (leider liegt auch dem Herrn Verf. dieß weiter aus einander als der Fortschritt der heutigen Pädagogik ihm zugestehen kann) „und letztere der Familie zugesprochen wird" (was nach der neuern Pädagogik keinen Sinn hat, sobald ihr auch nicht der Unterricht zugesprochen wird, ja was selbst Schleiermacher schon widerlegt hat, indem er die miterziehenden Mächte und Kräfte aufweist), „so versteht es sich dennoch von selbst, daß, da „der Unterricht nur ein Moment der Erziehung ist, da er selbst Zucht „ist, die Familie ihr Recht auf die Gesammtbildung ihres Sprößlings „niemals an den Staat verlieren kann." Aber der Unterricht wird nun doch factisch nicht von der Familie ertheilt, also diesen Theil der Erziehung tritt doch die Familie an eine andere Potenz ab. Könnte denn diese nicht der Staat sein? Und warum nicht? In Hamburg ist es so, und warum? Weil der Staat eine bürgerliche Gemeinde ist und gewissermaßen auch eine kirchliche. „Aber in Betreff der Schule treten die Familien, repräsentirt durch die Hausväter, zusammen als Gemeinde (das ist die Schulgemeinde der Revue) und wir müssen sonach zunächst der Gemeinde das Recht zuerkennen, über die Frage zu entscheiden, ob ihre Schule eine christliche oder weltliche sein soll." Man sieht hier, wie der Verf. mit Nothwendigkeit an die neuen und wichtigen Fragen der Pädagogik herangedrängt wird, und kann nur wahrhaft bedauern, daß er nicht mit klarem Bewußtsein der Nothwendigkeit ihrer Entscheidung in die Untersuchung eingetreten. Man kann sich so recht erfreuen, wie nahe er dem Rechten war, und zugleich darum betrüben, daß er seinen Gedankengang nicht consequent verfolgt, sondern ablenkt, um den mehr unbestimmten allgemeinen Begriffen die Statt zu sichern. Die zusammentretenden Familienväter treten auch zusammen als Christen zu

Digitized by Google

einer christlichen Kirchengemeinde, als Bürger zu einer bürgerlichen Gemeinde, als Gesellschaftsgenossen zu einer socialen Gemeinde. Obwohl selbst die Väter dieselben sein können — und sie sind es oft nicht — so sagt schon der Name, daß diese Gemeinschaften ganz verschiedene Aufgaben zu lösen, verschiedene Functionen auszuführen haben. Da die Familienväter als christliche Bürger (hier sind die drei Hauptverbindungen) dieselben sind und doch nicht nach den verschiedenen Beziehungen dieselben, so liegt darin das Recht der Erziehung und Erziehungsaufsicht, ja Erziehungsleitung als ein ganz gleiches, welches Recht in den anders organisirten Gemeinschaften derselben Glieder auch von andern Organen auszuüben ist. Wir brechen hier ab, da diese Gedanken schon früher der Litteratur überwiesen sind, und kehren zu dem Herrn Verfasser zurück. — Wo bleibt nun hier Gleichberechtigung von Staat, Familie und Kirche, die wir suchen sollten? Der Herr Verf. sagt weiter: „Mit der Taufe tritt das Kind in ein lebendiges Ver„hältniß zur Gemeinschaft der Gläubigen, zur Kirche. Diese erkennt „sich als berufen, die Mutter Aller zu sein; sie legt, indem sie das Kind „tauft, sich selber die Verpflichtung auf, darüber zu wachen" (nein! dahin mitzuwirken, sagen wir als evangelischer protestantischer Christ) „und dafür Sorge zu tragen, daß aus der Taufe eine lebendige Frucht, „ein neuer, gottgeheiligter Mensch erwachse. Auf Grund der Taufe also „hat auch die Kirche das Recht mitzustimmen über die Frage, ob die „Schule kirchlich oder weltlich sein soll." Also bloß mitzustimmen? Wo bleibt da die Oberaufsicht? Wir sagen sogar, sie hat das zu fordern, daß die Schule, in der ein getauftes Kind unterrichtet, d. h. erzogen werden soll, den Glauben, auf den das Kind getauft ist, zu einer lebendigen Kraft erhebe, und doch folgt nicht daraus ein Oberaufsichtsrecht über die Schule, was etwa gar die Rechte Anderer zu wahren hätte. Ja wir sind überzeugt, wenn die Kirche sich statt ihres Oberaufsichtsrechtes, was ihr als solcher nicht zukommen, wohl ihr aber mit Fug und Recht übertragen werden kann, welches sie aber immer prätendirt, wenn von Kirche und Schule die Rede ist, sich des nur ihr zustehenden Rechtes ganz bewußt geblieben wäre, so würde sie sich auch ihrer Pflicht stets klar bewußt geblieben sein, und es dürfte die Volksschule nie dahin gekommen sein, wohin sie unter der Aufsicht der Kirche leider doch an vielen Orten und in vielen Gegenden gekommen ist. Noch weniger aber wissen wir den Herrn Verf. mit sich in Uebereinstimmung, wenn er den Satz adoptirt: „der Staat kann weder docciren noch erziehen". Und doch soll er gleichberechtigt mit Familie und Kirche dastehen? Doch wir müssen hier abbrechen, wie viel wir auch noch einzu-

Digitized by Google

wenden hätten gegen mancherlei Begriffsbestimmungen und Schlußfolgerungen, um auch an andern nicht minder wichtigen Stellen unsere Charakteristik des Werkes zu erhärten.

„Neben der christlichen Bildung * gibt es noch eine besondere „Berufsbildung. Dieß ist Sorge der socialen Gemeinschaft und des „Staates. Die evangelische Pädagogik hat deßhalb auch nicht speciell „Anleitung zu geben, wie man im Lateinischen unterrichten, wie eine „polytechnische, eine Ackerbauschule organisirt werden, wie der Wein„gärtner die Weinrebe pflanzen lernen soll. Was in allen diesen Din„gen zur allgemein christlichen, also wahrhaft menschlichen ** Erziehung „gehört, das wird im Kreise evangelischer Pädagogik sich finden müssen." Wir bemerken nur noch, daß in allen den Dingen weder Christliches noch Unchristliches liegt, daß es aber dessen ungeachtet wahrhaft menschliche Dinge sind. In dieser Art kommt nun der Herr Verf. zu seiner Gesammteintheilung der evangelischen Pädagogik. „Diese hat nämlich „zuerst die Erziehung als Pflicht der gesammten (christlichen?) Ge„meinde aufzufassen, somit die Idee der Erziehung und die allgemeinen „Momente, die wesentlichen Functionen darzustellen" (diese Begriffssonderung ist uns unklar geblieben), „durch welche dieselbe sich überall „realisirt, wo überhaupt christlich erzogen wird. Zweitens hat sie den „in der Gemeinde bestehenden ordentlichen Beruf, das Schulamt in der „Richtung zu erörtern, wonach jene allgemeinen Principien und Func„tionen" (hier Principien, vorhin Ideen, Momente) „in bestimmter „amtlicher Form erscheinen. Drittens hat sie zu zeigen, wie selbst „diejenigen, welche durch Schicksal oder Naturfehler außerhalb des Kreises „stehen, innerhalb welches die Gemeindebildung vor sich geht, in diesen „Kreis hineingezogen und so, obwohl dem ordentlichen Lehramte nicht „zugewiesen, dennoch dem Ziele evangelischer Bildung entgegengeführt „werden"..... „Von anderer Seite betrachtet können jene drei Theile auch „so unterschieden werden: Im ersten erscheint die Erziehung als Werk

---

* Der Herr Verfasser nennt sie allgemeine christliche Civilisation. Neben einer christlichen Civilisation, mit oder ohne Beisatz von »allgemein«, gibt es in einem christlichen Staate gar nichts, was man noch zur Bildung rechnen kann. Das christliche Bürgerthum ist der Inbegriff der menschlichen Sphäre des christlichen Bürgers, ist sein Himmel- und Erdreich.

** Da diese Identificirung von christlich und menschlich so oft wiederkehrt, so muß mindestens auf das Mißliche hingewiesen werden. Ist Lateinlehren oder Lateinlernen unmenschlich, und ist Ackerbau nicht mehr menschlich? Wohl mag der Verf. an allgemein menschlich denken, und das ist eben der Mißgriff. Es gibt weder einen allgemeinen Menschen noch einen allgemeinen Christen.

Digitized by Google

„der natürlichen, durchs Evangelium geheiligten und erleuchteten „Kinderliebe; im zweiten als Werk der beschworenen Berufstreue „in amtlicher Form und gemäß einem das ganze Volk umfassenden „Organismus; im dritten als Werk des rettenden Erbarmens.“ Es möchte fast schwierig sein, den Wortausdruck der ersten Eintheilung in den der zweiten zu übersetzen, wenn nicht Principien in einem gar eigenthümlichen Sinne genommen werden sollen. Als Ueberschriften werden hinzugefügt: I. die pädagogische Fundamentallehre, II. das evangelische Schulamt, III. das evangelische Rettungsamt.

Die pädagogische Fundamentallehre theilt sich in I. ideale Grundlegung — 1. teleologisches Princip, 2. anthropologisches Princip, 3. methodisches Princip; II. reale Ausführung — 1. die Zucht der Liebe, 2. die Zucht der Wahrheit. Unter der Ueberschrift teleologisches Princip wird abgehandelt: christliche Bestimmung desselben verglichen mit verschiedenen Formeln; Nachweis, daß sie ihren Inhalt erst aus der christlichen Wahrheit empfangen; Begriff der Bildung als Ziel der Erziehung. Unter dem anthropologischen Princip wird abgehandelt: Erbsünde und natürliche Unschuld, Allgemeinheit und Individualität. Unter dem methodischen Princip kommt zur Sprache: Weisheit, Gabe und Kunst, Abhängigkeit alles Erfolges vom göttlichen Segen. Pädagogische Bedeutung des Glaubens, daher wesentliche Verschiedenheit evangelischer und katholischer Erziehung.

Die Zucht der Liebe wird betrachtet a. im Verhältniß zum animalischen Leben, b. zum Spiele, c. zum sittlichen Leben — 1. Andacht und Gottesfurcht; 2. Gemeinschaft: Eltern, Geschwister, Dienstboten, Gespielen, Gemeinde, Kirche; 3. Verhältniß zur Welt: Politik und Patriotismus, geselliges Leben, Kunst; 4. Verhältniß zu sich selbst: Leichtsinn, Ehrgefühl, Schamhaftigkeit, Selbsterziehung, sexuelle Bestimmtheit des persönlichen Lebens — Mittel der Liebeszucht: Wort, Selbstdarstellung, Belohnung und Strafe. Unter der Zucht der Wahrheit wird besprochen: Auswahl der Stoffe, Methodik des Lehrens, Zubereitung des Kindes für die Lernstoffe, Zubereitung der Lernstoffe für das Kind, der Proceß des Lernens selbst.

Das evangelische Schulamt umfaßt 1. den evangelischen Charakter desselben (nachgewiesen an der Hochschule, dem Gymnasium, der Realschule, der Volksschule, deren Entstehung und Entwicklung im Verhältniß zur Kirche), 2. die Tüchtigkeit zum Amte (innerer Beruf, wesentliche Erfordernisse), 3. Lehrling, Gehülfe und Meister (Vorbildung, Incipienz und Seminar; Fortbildung), 4. die Ordnung des Schullebens (zwei Factoren: Gesetz und Freiheit), 5. das Lehrgeschäft (Vor-

Digitized by Google

arbeiten, Classen und Geschlechtertheilung; die Fächer: Religionsunterricht, Sprachunterricht, Naturunterricht, Mathematik, Technologisches, Zeichnen, Kalligraphie, Gesang, Geschichte und Geographie).

Das evangelische Rettungsamt: 1. die göttliche Aufgabe und die menschliche Lösung, 2. die mangelhafte Organisirung, 3. die Verwaisten und Verwahrlosten (Kleinkinderanstalt, Rettungsanstalt und Waisenhaus, Familienunterbringung; Wehrli-Anstalten — das Leben im Rettungshause; Disciplin, Unterricht, Arbeit, Freiheit, Erfolg).

Diese Eintheilung, die sich vielleicht unter andern Signaturen etwas anders gruppiren ließe, dürfte darlegen, daß der Herr Verf. den Gedanken an einen Unterschied zwischen Familien-, Gesellschafts- und Schulerziehung im Sinne gehabt hat; aber man darf mit Recht fragen, warum der Schule nicht gedacht wird, wo er doch schon anderer Gemeinschaften gedenkt. Man könnte sich freilich a priori sagen und die Erfahrung weist es täglich auf, daß keine Gemeinschaft einen solchen erziehenden oder verziehenden Einfluß auf den jungen Menschen hat als die Schulgemeinschaft. Da es aber in thesi wie in praxi geläugnet wird, so mußte die Frage über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete erörtert werden. Doch zum Kerne selbst, zum teleologischen Princip.

„Jeder Act christlichen Lebens offenbart den sittlichen Zweck, daher „auch jedes Mitglied der christlichen Gemeinde ein klares Bewußtsein „seiner Lebensbestimmung in sich trägt. Und da in dieser Lebensbestimmung auch das Ziel der Erziehung gegeben sein muß, so folgt, daß „auch das gesammte christliche Volk weiß und darin einverstanden ist, „wozu es seine Jugend zu erziehen hat. Insofern kann auf christlichem „Boden von einer Mehrheit möglicher Erziehungsprincipien in Hinsicht „des Zwecks eigentlich nicht die Rede sein. Es ist deßhalb eine Selbsttäuschung der neuern Pädagogik gewesen, daß sie — oft mit großem „Aufwande von Redemitteln — geglaubt hat, selbst ein teleologisches „Princip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eigenes Product „einführen zu müssen. Sie hat dazu weder das Recht noch die Macht: „sie muß sich dieses ihr Princip einfach geben lassen und hat eigentlich „nur nöthig, bei ihrer Grundlegung zu sagen, zu welcher sittlichen „Lebensanschauung sie sich bekennt, ob zur evangelisch-christlichen, ob „zur mittelalterlich-katholischen, ob zur antik- oder modern-heidnischen, „oder zu welcher sonst; sobald wir diesen ihren Standpunct kennen, „kennen wir auch ihr Princip, mag nun dieses oder jenes beliebte Wort „auf der Fahne stehen."

Zu solcher Stelle kann der Herr Verf. nur dadurch kommen, daß

Digitized by Google

er seine ideale Grundlegung in drei Bruchstücken vorführt, während das eben in der Natur des denkenden Menschen ein tief begründetes Streben ist, eine Einheit der Formel mindestens zu suchen. Oder soll eine solche wissenschaftliche Thätigkeit — sie ist noch nicht immer philosophische — nun gar keinen Raum mehr haben? auch in der Theologie nicht? Wird nicht ohne ein solches Suchen nach einer Einheitsformel des Erziehungszweckes die ganze Expectoration über Erziehung bald ein Hin- und Herreden werden, wo ein Satz den andern aufhebt und einer dem andern widerspricht? Ja wird nur eine Verständigung durch die Litteratur und eine Bildung durch sie möglich sein, wenn solch eine Verständigungsformel nicht mehr gesucht werden darf? Verstehen denn wirklich alle Leute solche Wörter wie: evangelisch-christliche, mittelalterlich-katholische, antik- oder modern-heidnische Lebensanschauung? Oder für wen sind die „sonst welche" verständlich? Und wie viele „sonst welche" gibt es nun noch, die aber nicht ausgesprochen werden dürfen, ohne in die Selbsttäuschung der neuern Pädagogik zu verfallen? Ja wir wagen die bescheidene Anfrage an den Herrn Verf., ob es doch nicht gut gewesen wäre, wenn ihm sein Wort evangelisch mehr als eine Signatur seines Standpunctes für die Anfertigung einer Pädagogik gewesen wäre, es dürften manche seiner Sätze weniger Unbestimmtheit erhalten haben. Die Wissenschaft ist noch eben so gut wie die Kunst ein göttliches Geschenk, und die evangelisch-protestantische Kirche hat dieses Geschenk auch erlöst. Sie hat sich eine wissenschaftliche Theologie erobert und sie erlaube der Pädagogik auch, eine Wissenschaft zu werden. Wir bedauern im Interesse der von dem Herrn Verf. so ernst vertretenen wichtigen Sache diese Ausschreitung übers Ziel und Maß. Mag und muß er sagen und sagen wir auch mit ihm: suchet in der Schrift, sie ist es, die da zeuget; aber er verweigere nicht das Suchen einem evangelischen Christen. Die Bewußtseinstheorie ist keine andere bei Lichte besehen, als die Majoritätstheorie. Das evangelisch-theologische Bewußtsein ist kein einheitliches, oder war es zu Franke's, Speners, zu Hollatz' und Schleiermachers, zu Wegscheiders, Bretschneiders und zu der heutigen Zeit wirklich dasselbe? Ja ruft nicht eben die ob ihres verschiedenen christlichen Bewußtseins sichtbar aus einander gehende protestantische Kirche nach der Einheitsformel in ihren Bekenntnissen? Der Herr Verfasser bequemt sich indessen einigermaßen, indem er sagt: „Bedarf es einer „solchen Formel, so bietet sie sich dar in der Idee des Reiches Gottes. „Wer da betet: dein Reich komme — der wird auch als Erzieher kein „anderes Ziel seiner Arbeit kennen, und als Höchstes, nach was er zu

Digitized by Google

„streben hat, ist ihm durch jene Idee dasjenige bezeichnet, was dem „Jünger durch des Apostels Mund vorgehalten wurde, daß ein Mensch „Gottes sei vollkommen zu allen guten Werken geschickt.“ Wir haben natürlich gegen dieses Princip nichts und wissen uns mit ihm in vollkommnem Einverständniß; wenn aber der Verf. nun noch ebenso 2. Petri 1, 4; 2. Kor. 4, 7; Phil. 4, 8; 2. Tim. 1, 6; Tit. 2, 12; Hebr. 12, 7; Joh. 15; Joh. 10 citirt, so folgt uns daraus, daß jener erste Satz noch nicht das Princip ganz ausspreche, und wohl nimmt uns denn doch im Munde dieses Verfassers folgender Satz wunder: „es ist etwas Seltenes, wenn die besondere Begabung, das sittlich „kräftiger angelegte Naturell, so auch in der Wilde auf„wachsend, zu einem geraden kräftigen Stamme wird.“ Wenn eine evangelische Pädagogik keinen andern Erklärungsgrund dieser wirklich nicht so gar seltenen Erscheinung hat, so steht sie auf dem Boden derjenigen Philosophie, die in ihren Consequenzen die Einwirkung eines persönlichen Gottes läugnen muß. Wenn ferner gesagt wird: „und so besteht die Bildung in der durch Erziehung zu bewerkstelligenden Herstellung des Urbildes der Menschheit, d. h. des Bildes Gottes“, so können wir als evangelischer Christ dem evangelischen Theologen den Satz nicht zugestehen; unser evangelisch-christliches Bewußtsein sträubt sich dagegen, indem wir die Herstellung des Ebenbildes Gottes nicht der Erziehung, sondern der Erlösung durch Christum schulden.

Als Factoren der Bildung findet der Verf. Wissenschaft, Kunst und Religion, und scheint nun geneigt, die durch diese Factoren hervorgerufene Bildung die christliche Civilisation zu nennen. Wohl mag der Herr Verf. über uns lächeln, aber die geselligen Sitten und geselligen Tugenden, die Lebensformen auch aus der religiösen Bildung herleiten zu wollen, das will uns doch nicht so recht in den Sinn.

Die Frage über die Möglichkeit der Erziehung bei Annahme einer Erbsünde, welche natürlich eine gar wichtige ist, wird folgender Weise entschieden: „1. Durch die Taufe ist in dem Kinde selber ein Gegen„gewicht gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wir„kungen des göttlichen Geistes gesetzt, die das Kind schon nicht mehr „in seiner puren Sündhaftigkeit lassen, sondern bereits das neue Ge„schöpf in ihm zeugen und ausbilden. 2. Diese Arbeit des Gottesgeistes „im Kinde wäre aber gar nicht möglich, wenn nicht jener Bestimmung, „die der Schöpfer dem Menschen gegeben, sein Bild zu werden, „auch die wirkliche Naturanlage des Menschen entspräche. Es wohnt „der menschlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche zu ergreifen,

Digitized by Google

„die wir Vernunft nennen; diese Kraft kann nie verloren gehen und „ist auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, „sonst wäre eine Erlösung und Heiligung unmöglich, sondern sie ist in „eine falsche Richtung gerathen. 3. Jenen Unterschied zwischen der „wahren, anerschaffenen und durch die Erlösung wieder herstellbaren „Menschennatur und zwischen dem, was uns erst zur andern Natur „geworden ist, hat die evangelische Kirche klar ausgesprochen. Sie er„klärt ausdrücklich, daß die Sünde nicht Substanz, sondern Accidenz „ist. Damit reservirt sie der menschlichen Natur die Fähigkeit, zwar nicht, „sich selbst zu erlösen, aber erlöst zu werden, die Erlösung als Gabe „Gottes zu empfangen..... Selbst die entschiedensten Bekenner der Erb„sünde haben immer eine relative natürliche Unschuld des Kindes an„erkannt, etwas rein Menschliches, das doch keine Spur jener An„steckung durch die Sünde entdecken läßt. Da ist es, als wollte die „Natur bei jedem Kinde, das geboren wird, von Neuem wieder ver„suchen, ihre natürliche Schönheit herzustellen."

Wenn einmal in der Pädagogik die Frage behandelt werden sollte, so mußte auch tiefer auf sie eingegangen werden. Sie konnte und kann nicht anders zu einer befriedigenden Lösung gebracht werden, als durch ein genaueres Eingehen auf das Wesen der Erbsünde. Da Referent auch ein in dieser Beziehung Gläubiger ist, also auch ihn die Vorwürfe der Pädagogen treffen, welche in diesem Glauben schon das Enden des Anfangs der Erziehung sehen: so möge es ihm verstattet sein, sich an dieser Stelle im Kurzen über das Wesen der Erbsünde auszulassen. Durch die (erste) Sünde Adams ist die Sünde in die Welt gekommen und ist der Tod zu allen Menschen hindurchgedrungen, dieweil sie nun alle gesündigt haben. Diese erste Sünde entwickelt das Bewußtsein eines andern Willens im Menschen als des göttlichen. Dieses Bewußtsein als Frucht der ersten Sünde, daß der Mensch nämlich einen eigenen, vom Willen Gottes nicht bloß unterscheidbaren, sondern dem Willen Gottes auch widerstrebenden Willen haben könne, ist das Erbtheil der ersten Sünde an die Menschheit. Dieß Bewußtsein tritt bei jedem Kinde hervor mit dem erwachenden Bewußtsein im Verhältniß zu seinen Gottes Stelle zunächst ihm repräsentirenden Eltern, Erziehern, Lehrern, und dann ebenso bei seiner Erkenntniß des göttlichen Willens selbst. Ja in jedem gehorchenden Handeln und Wollen ist ihm dieses Bewußtsein, daß es auch anders handeln und wollen könne, immer gegenwärtig, und das ist der innere Abfall von Gott. Die Tilgung dieses Bewußtseins, d. h. die Wiederherstellung des sich mit dem göttlichen Willen vollkommen in Uebereinstimmung Wissens und Seins,

Digitized by Google

das ist die Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes. Wie jenes Bewußtsein der Quell aller Sünde ist, ja die Sünde ist, so ist die volle Aufhebung dieses Bewußtseins die Erlösung, die nur in Christo durch den Glauben an ihn gewonnen werden kann. Demnach konnten die Heiden erzogen und gebildet und civilisirt werden, und wurden doch, da sie sich weise dünkten, zu Narren, und wurden von Gott dahingegeben an schändliche Lüste. Darum kann innerhalb des Christenthums gebildet, erzogen und civilisirt und dabei die Sünde, dieß Selbstbewußtsein des Menschen, dieser Abfall von Gott, diese Selbstvergottung und Negation des Gottes, also ein volles blühendes Heidenthum anerzogen, angebildet, andocirt werden. Die artigen und relativ unschuldigen Kinder, die fein gebildeten weltklugen Männer mit ihrem mäßigen Christenthum, die Kämpfer für Freiheit, Licht und Recht, Schule und Kirche sind oft die gott — losesten Leute, so weit in ihrem Thun und Kämpfen und Aufopfern sie selbst ihren Willen, ihre Einsicht, ihre Kraft, ihren Muth, ihre Willensstärke ꝛc. an den Tag legen. Selbst ist der Mann, das ist der Spruch der tüchtigen Werkleute; aber ihr Werk ist ihr Selbst, und ihr Thun ist Sünde, auch wenn es die für den Weltmarkt schönsten Früchte trägt. Man sieht hieraus, wie die Erziehung, die nicht aus dem Glauben in Christo kommt und somit vermöge dieses Glaubens auf den im Kinde durch die Taufe begonnenen Gnadenact der Erlösung fördernd wirkt, ganz und gar als eine unchristliche sich vollenden kann, ohne daß das Auge und Ohr des Zuschauers und Zuhörers den geringsten Unterschied von einer christlichen Erziehung merkt, denn es will das geistlich gerichtet sein; man sieht nicht minder, daß der Religionsunterricht als solcher, wie wir das so oft gesagt haben und hier erst recht wiederholen müssen, auch wenn er vom Pastor gegeben wird, in dieser Sache nichts ändert, sondern noch gott — lose Religionswisser für allerhand Prüfungscommissionen nach den ausgesuchtesten Formeln der Bekenntnisse der Kirche bilden kann. Der christliche Glaube des Erziehers, d. i. das ihm durch den Glauben an Christum gewordene Geschenk der Erlösung ist das alleinige Capital, womit er als mit einer göttlichen Gnadengabe ein Werkzeug wird, das Kind in den Wirkungen des heiligen Geistes zu erhalten und es so der Erlösung zuzubilden. Man sieht nicht minder hieraus, wie diese ganze Untersuchung den Vielen eine Thorheit ist, weil sie ja weder am Unterrichte, noch an der Methode, noch an der Behandlung der Kinder, noch an der Zucht, noch am Unterrichtsmaterial, noch an den Unterrichtsmitteln irgend etwas geändert sehen; eine Thorheit namentlich allen denen, die in

Digitized by Google

ihrem sogenannten verständigen, milden, mäßigen und gemäßigten ꝛc. Christenthum sprechen: Haben wir nicht in deinem Namen geweissaget? Haben wir nicht in deinem Namen Teufel ausgetrieben? Haben wir nicht in deinem Namen viele Thaten gethan? Denen aber Christus bekennen wird: Ich habe euch noch nie erkannt.

Das methodische Princip findet der Herr Verf. „in der „Gnadengabe der Weisheit, als der Einheit der das Ganze über„schauenden Erkenntniß, der vorsorgenden Liebe und der den rechten „Zeitpunct nützenden Thatkraft .... diese kommt in gewissem Grade „allen wahren Christen zugut und ist auch wieder erlernbar und durch „Ausübung einer Steigerung und Vervollkommnung fähig". Hier corrigirt der Herr Verf. selber jene oben gerügte Aeußerung über die Wirkung der Erziehung als einer Herstellung des Ebenbildes Gottes. Wir wünschen diesem Abschnitte viele Lehrer zu Lesern. Nicht minder wichtig ist auch die Darlegung des Unterschiedes zwischen katholischer und evangelischer Erziehung. Die nicht christlichen Pädagogen werden gar keinen Unterschied sehen, denn mit sehenden Augen sehen sie nicht und mit hörenden Ohren hören sie nicht. Doch einen Wunsch hätten wir wohl, und ihn möge der Verf. bei einer zweiten Auflage, die ja bald erfolgen wird, erfüllen, nämlich den Nachweis aufzunehmen, daß alle unsere rationalen und rationalistischen und Intelligenz- und Humanitäts- und Allgemeinheitspädagogen mit einem Fuße, wenn nicht gar oft mit beiden, im Katholicismus stehen. Die Jesuitenmissionsreden liefern den historischen Belag dazu für diejenigen, welche auch das nicht glauben.

Den zweiten Theil der Fundamentallehre, nämlich der realen Ausführung, begrüßen wir nun mit der aufrichtigsten Anerkennung. Könnte der so klar dargelegte Gedanke, daß das Ganze der Erziehung in der Zucht liege, und daß diesem Momente jedes andere, auch der Unterricht untergeordnet sei, doch in die Gewissen aller Familienväter, Erzieher, Lehrer, Schulaufseher und Revisoren und Schulbehörden hineingeschrieben werden! Hier hören wir den im evangelischen Glauben gestärkten Mann, der der pietistischen Süßlichkeit, der ästhetischen Fleischlichkeit, der humanen Weichlichkeit, der liberalen Zuchtlosigkeit das Schwert entgegenhält, das durch die Seele dringt; wir hören hier den Mann voll Glaubensmuth, der vielleicht Gehör findet mit seiner Predigt auch vor den Ohren, die sonst, obwohl sie den Beruf hätten, ob der hergebrachten Verachtung aller pädagogischen Schriften solche Pädagogik aus Vornehmheit nicht lesen. Wir wollen hoffen, daß dieß Capitel dieses Buches auch da wirke, wo man im Wahne, als regiere man, sich von dem Stichworte der Zeit, „der humanen Behandlung der Kinder",

Digitized by Google

beherrschen läßt, wo man vor einem blauen Fleck der Zuchtruthe, namentlich wenn er von einem Hausdoctor mit einigen lateinischen Wörtern beschrieben wird, einen unbegrenzten Respect hat.

Es sei uns nun erlaubt, zu einigen wichtigen Dingen einige Bemerkungen hinzuzufügen. Die Lüge zunächst. Sie ist im Kinde viel früher noch da als Sprechen oder gar bewußtes Handeln, ja früher noch, ehe eine Zucht auch nur im Entferntesten angewandt ist. Sie, die Lüge, ist der frühste nachweisbare Ausdruck der Erbsünde, sie wird nicht anerzogen, folgt nicht aus verkehrter Behandlung (oder man sagt, der erziehende sündhafte Mensch kann nicht anders als verkehrt seine Kinder behandeln). Sie ist leider längst da in dem unschuldsvoll scheinenden Lächeln des Kindes, ehe es die entzückten Eltern merken; sie ist da in dem wohlthuenden zärtlichen Anschmiegen des Kindes, ehe der Erzieher es auch nur ahnt; sie ist oft da in dem freundlichen Gehorsam, über den die Erzieher sich so herzlich freuen. Ja diese Lüge ist der Teufel selber, der überall hindurchguckt; ja sie ist oft in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit eines Kindes und in seinem aufrichtigen Geständnisse. Diese paradoxen Sätze sind Erfahrungssätze, und um sie zu beweisen, ist hier die Stelle nicht. Wir können hier nur sagen: ziehe du Erzieher einmal deine eigene Eitelkeit aus, blicke hinter die Absicht und hinter die Motive des Kindes, sieh und hör das Kind in derselben Angelegenheit einer zweiten und dritten Person gegenüber, und du wirst hinter solchen Vorhängen Dinge entdecken, welche man so gemeinhin nicht wahrnimmt. Andrerseits dürfte man sagen, daß öfters in der Lüge eines Kindes mehr Sittlichkeit, Pietät, Schamgefühl und Liebe sich kundgibt als in dem so gerühmten Gestehen der Wahrheit und in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit, welche die heutige Liebesohnmacht erzeugt hat. Diese heutige Wahrhaftigkeit der wohlerzogenen Kinder erinnert nur gar zu sehr an katholische Beichte, die sich ihrer Absolution so gar gewiß ist. Um unser Paradoxon auf die Spitze zu treiben, behaupten wir mit allem Ernste, daß öfters schon ein großer Schritt in der Erziehung der Verzogenen, der Lieben, der Kinderchen, die nie lügen, geschehen ist, wenn der Ernst der Zucht sie nur in die Noth um ihre Sünde bringt, daß sie sich der Noth durch eine Lüge entwinden wollen. Die Wahrhaftigkeit mancher Kinder ist eine Verhöhnung alles und jedes Anspruches der Sittlichkeit. Wohl dem Erzieher und dem Lehrer, dem solche wahrhaftigen Zöglinge der heutigen Fleischesliebe oder humanen Liebeszucht nicht vorgekommen sind. Das Capitel von der Lüge ist noch viel zu wenig in der Pädagogik durchforscht und kann nur vom evangelischen Standpuncte und nur von diesem aus zur Er-

Digitized by Google

ledigung gebracht werden. Die gemeine Pädagogik hat dafür kaum ein Capitel.

Eine andere Maxime: „daß der Ernst des Erziehers zu verhindern hat, wenn das Kind das zerstören will, was es kaum geschaffen", halten wir nicht pädagogisch gerechtfertigt und sehen auch hierin ein ganz falsches Princip der Fröbel'schen Kindergärten. Der Erzieher hat kein Recht über das, was das Kind gestaltet oder gebaut hat, das ist des Kindes Werk, und das Kind soll eben wie jeder Andere wissen, daß der Schöpfer auch Herr seiner Schöpfung ist, und nicht zuzusehen braucht, was Andere daraus zu machen oder wie lange sie es zu erhalten Lust haben. Das Kind hat sich in dem Schaffen genug gethan, und wahre Productivitäten und wahrhaft thatkräftige Leute bespiegeln sich und ihr Thun nicht lange in dem von ihnen gemachten Werke. Das unverdorbene Kind verhält sich zu seinem Werke gerade ebenso, das Machen ist es und nichts Anderes, es möchte denn schon durch das Ih! und Oh! und Oh! der Eltern dem Kinde die Eitelkeit an- und eingeblasen sein, als ob sein Machwerk schon irgend welchen Werth hätte. Die Erkenntniß der Nichtigkeit unsers Thuns könnte und sollte man dem Kinde nicht rauben. Wenn man meint, es fördere sich dadurch Zerstörungslust, so ist man im groben Irrthume. Wem sein Recht an seinem Werke gelassen wird, der lernt, daß das Recht an eines Andern Werken das eines Andern ist. Suum cuique ist eine allgemeine pädagogische Weisheit. Wenn man solchem Zerstören vorbeugen will, so leite man das Spiel des Kindes auf ein Schaffen mit Mühen, es wird sich dann in der Freude über das Fertig! ausruhen und sein Werk stehen lassen.

Auch das, was der Herr Verf. sammt Curtmann und Bormann über Eigensinn sagt, ist nicht richtig. Er ist unserer obigen Deduction nach der Ausdruck der Erbsünde als Gestalt gewinnende Sünde; des Kindes Wille gegenüber dem Willen der Eltern. Das Mittel des Beugens und Brechens ist nicht immer, wenn gleich oft, das richtige, cf. Röm. 9, 22 und 3, 24. 25. Gott wies den Menschen aus dem Paradiese, als dieser seinen eigenen Willen sich zum Bewußtsein gebracht hatte. Hier ist ein Gottesfinger für die Pädagogik. Die Geschichte des Reiches Gottes ist der Weg, den uns Gott als Erziehern gegeben hat. Der gebrochene Eigensinn enthält unter den Scherben nicht selten den gebrochenen Charakter, und die lenksam gewordenen Kinder sind nicht selten willenslahme Satansdiener geworden. Den Eigensinn so zu lenken, daß der Eigenwille der Wille eines Höhern, des Vaters, Gottes werde, das ist ein Mitarbeiten des Erziehers am, oder sagen wir ein Vorarbeiten desselben für das Erlösungswerk.

Digitized by Google

Der Leichtſinn, dieſes Blumenblättchen der heutigen Erziehung, deſſen Wurzel weder von Herbart noch andern Pädagogen aufgefunden zu ſein ſcheint, hätte wohl einer gründlichern Behandlung bedurft, als ihm hier zu Theil geworden iſt. Er beſteht in dem Hingeben an das Moment der jedesmaligen Gegenwart. Hier ſeine Quelle, ſeine gute, ſeine ſchlechte Seite, hier iſt der Weg der Heilung zu ſuchen. Am tiefſten hat auch hier Herbart geblickt, den der Herr Verf. auch hauptſächlich reden läßt. Das Moment der Gewöhnung und der ſittliche Conflict ſind die einzigen Zuchtmittel.

Der Behandlung des Ehrgefühls, wie ſie der Herr Verf. mit Berufung auf Völter angibt, müſſen wir noch einige Bemerkungen entgegenſtellen. „Ehrgefühl, ſagt er, zeigt ſich ſchon früh im Kinde in der Furcht, verlacht zu werden.“ Dieſe Furcht aber, ſo iſt unſere Beobachtung, kommt in zwei ganz entgegengeſetzten Fällen vor, nämlich in der Demuth und im Hochmuth, die erſtere will nicht beachtet ſein, der letztere will gelten. Der letztere führt daher nicht ſelten dahin, daß Kinder, Knaben, Jünglinge, Männer im Lächerlichwerden ihre Ehre ſuchen, wenn es nicht auf anderem Wege gelingen will. „Ehrgefühl, ſagt der Herr Verf., iſt „derjenige Sinn, der auch das Kind beſtimmt, ſeine eigene Würde zu „wahren und alles Schande bringende zu meiden; die Zucht hilft dazu, „indem ſie an des Kindes Ehrgefühl appellirt, ſei es, um erſt von einer „Handlung abzuhalten, ſei es, um dasſelbe zu ſtrafen.“ Das Kind, ſo ſagen wir, hat nichts zu wahren als ſeinen Gehorſam und ſeine Pflicht, es hat kein Urtheil über Schande und Ehre, an das man appelliren könnte, es ſoll ein ſittliches Urtheil über eine Handlung gewinnen, und darum wird die Zucht gar oft dem auch hier angenommenen natürlichen Ehrgefühl des Kindes entgegentreten müſſen. Obwohl es in der Revue überflüſſig iſt, noch hier wieder auf dieß gottloſe Ehrgefühl in der Zucht zurück zu kommen, ſo wollen wir nur ganz kurz unſern Gegenſatz gegen die herkömmliche Pädagogik ausſprechen. Gewöhnlich wird Gerechtigkeit mit Ehre verwechſelt. Die Ehre gehört in das Gebiet des Lohnſyſtems. Ein Ehrgefühl als ein ſubjectives Anerkennen des eigenen Werthes und Beanſpruchen dieſer Anerkennung bei Andern iſt und bleibt ein unchriſtliches und ſündliches, ſelbſt auch dann noch, wenn es mit dem Dankgefühl gegen Gott, als dem Geber alles Guten, alſo auch des perſönlichen Werthes (der Phariſäer und Zöllner) frommlich überdeckt wird. Familie-, Standes-, Volks- und Vaterlandsehre ſind von dem Ehrgefühle des Subjectes ganz different. In dieſen Verhältniſſen iſt die Ehre einerſeits ein Lohn und andrerſeits iſt ſie Anerkennung und ein Rechtsſchutz, der außer dem geſchriebenen Geſetze als ein höheres

Digitized by Google

menſchliches Geſetz ſich gebildet hat; und es iſt die der Familie, dem Stande, dem Volke, dem Vaterlande im gemeinſamen Bewußtſein zuerkannte moraliſche Perſönlichkeit. Daß endlich doch einmal dieß Capitel vom Ehrgefühle und ſeiner Verletzung der gottloſen Zuchtloſigkeit, die hierin liegt, ein Ende machte! Unſere Federſtriche ſind bisher nicht grob genug geweſen, um den Zionswächtern über die Erziehung auch nur die Augen zu öffnen. Es gibt nur eine Ehre, und das iſt bei Gott.

In der Zucht der Wahrheit ſagt der Verf: Wenn auch Chriſtus die Wahrheit und das Leben iſt, ſo iſt damit doch ein Wiſſen der Wahrheit nicht ausgeſchloſſen, das, wenn man will, als weltlich (alſo doch!), als gegen das Chriſtenthum zunächſt indifferent bezeichnet werden kann. Wir würden und müſſen daraus folgern, daß demnach eine evangeliſche Pädagogik nicht das Ganze der Pädagogik umfaſſen kann. Der Herr Verf. ſagt aber: Danach iſt der Begriff der Wahrheit, die den Menſchen frei macht, indem ſie ihn durch geiſtige Macht innerlich in Zucht nimmt, in einem viel weiteren Sinne, als er im engern religiöſen Gebiete genommen wird; alles wahrhaft Seiende ſchließt derſelbe in ſich, alle wahre Erkenntniß, gehöre ſie nun einem Gebiete an, welchem ſie wolle. Daß ſolches aber, meinen wir, die Begriffe doch gar weit, wenn nicht vage, faßt, das leuchtet wohl jedem Leſer ein. Der Herr Verf. beginnt indeß hinterher auszuſcheiden und findet den Lehrinhalt in Religion, Sprache (Leſen, Schreiben), Naturkunde, Mathematik, Kunſt, Geſchichte und Geographie. Da wir unlängſt unſere Anſichten in der Revue hierüber entwickelt haben, ſo iſt es nicht nöthig, hier nochmals zu wiederholen, wie weit wir von dem Herrn Verf. abweichen und worin. Unſere hergebrachte Volksſchule hat eben etwas hergebracht, was eine evangeliſche Pädagogik nicht hätte etwa auch noch rechtfertigen, ſondern verwerfen ſollen. Die Aufklärung beklarrt alles und gibt es den Kindern zum Beklarren hin. Der „erziehende Unterricht“ iſt etwas anderes als beim Unterrichten auch erziehen oder Zucht üben und Zucht halten. Doch wir müſſen auch noch den zweiten Haupttheil beſprechen und darum brechen wir hier ab.

Der zweite Haupttheil, das evangeliſche Schulamt, läßt noch mehr als der erſte Theil bedauern, daß der Herr Verf. nicht in die Fragen der Neuzeit mit Beſtimmtheit eingetreten iſt. Daneben iſt wieder ſo viel Beherzigenswerthes, die Fragen ſo nahe Berührendes, hin und wieder ſogar tief in ſie Eingehendes geſagt, daß man es um ſo ſchmerzlicher empfindet. So iſt entſchieden wahr, daß ein gläubiger chriſtlicher Lehrer den Schüler tief ins Heidenthum einführen kann und ihn doch

Digitized by Google

zum Christen bilden wird; es ist aber nicht minder wahr, daß ohne diese Bedingung alle Veranstaltungen und Abwehrmittel ganz vergebliche sind. Daß das Band zwischen Schule und Kirche in andern Ländern loser ist als in Würtemberg, dürfte dem Herrn Verf. entgangen sein, und der Vorschlag, die Schüler zu einem sonntäglichen Gottesdienste anzuhalten, dürfte bei manchen Eltern Anstoß und Widerspruch erregen und man würde dem Director sagen: solche Forderung sei ein Eingriff in die elterlichen Rechte, und darum war es vor allem nöthig, festzustellen, wie weit das Erziehungsrecht der Schule ein Dispositionsrecht über die Schüler den Eltern gegenüber bedinge. Ohne das schweben alle Vorschläge in der Luft und die eigentlichen Zuchtmittel müssen erschlichen werden. Gelingt es einem eifrigen Director, den Anstoß zu überwinden, so hat man nichts dagegen; gelingt es ihm nicht, dann war er ein verkehrter Eiferer um das Reich Gottes und man nennt ihn einen Idealisten.

Wie kann, wie darf aber ein evangelischer Pädagog einen solchen Satz in die Welt hinein schreiben wie den folgenden: „Und doch — „gerade diese Anstalten sind vielfach mit derselben Anklage belastet, das „evangelische Princip der Schulbildung direct oder indirect zu verletzen, „wie es denn nicht zu ihrem Vortheile in den Augen der Wohlgesinnten „hat dienen können, daß an manchen Orten die Demokratie, wie sie den „gelehrten Anstalten sich feindselig bewies, so die Realschulen zu ihrem „Schooßkind erhoben hat." Wir dürfen fragen, von welchen Orten dieß der Herr Verf. weiß; vielleicht könnte man ihm eben so viel Gymnasien dagegen aufzählen, wenn überhaupt es nicht ganz ungehörig wäre, Schulanstalten für das Thun der Lehrer verantwortlich zu machen, und zumal die Realschulen, die für keinen ihrer Lehrer den Grund der Bildung gelegt haben, sondern die ihre Lehrer aus Gymnasien und von den Universitäten empfangen. Oder waren die Realschüler die Sünder? Zwar mindert der Herr Verf. diese und die ähnliche Anklage über den Materialismus, indem er sie für übertrieben und für zu hart erklärt; wir aber sagen: calumniare, semper aliquid hæret. Die Vertheidigung des Herrn Verf. ist wirklich nur schwach. Der Herr Verf. weist der Realschule die Stellung an, die ihnen Rümelin in der Schrift: die Aufgabe der Volksschule, Real- und Gelehrtenschule (Heilbronn 1845), angewiesen hat. Darnach soll sie stehen zwischen Volksschule und Gymnasium in der Mitte. Ob Herr Rümelin denn wirklich die höhern Bürgerschulen in Norddeutschland gekannt hat? Wir müßten hier fast jedem Satze das Nichtkennen entgegen halten. Sonst gibt es keine Widerlegung gegen positiv hingestellte Behauptungen, daß die Gymnasien in den Realien und im Französischen dasselbe leisteten was die

Digitized by Google

Realschulen; daß Leute, welche ihre Söhne dem Gewerbestande bestimmten, lieber als Schule das Gymnasium wählten. Wenn solche Sätze noch immer wiederholt werden, nachdem ihre Bedeutung längst öffentlich gewürdigt ist, so hat man auch fast das Recht, zu sagen, es sei die hieher gehörige Litteratur nicht genau genug angesehen. Dem Herrn Verf. fühlt man wirklich an, daß ihm die Realschulen ein wenig zuwider sind, wenn er sagt: „Man könnte, auf die Geschichte zurückgehend, vielleicht sagen: „wenn zu Franke's Zeiten die lateinischen Schulen nicht so ganz in dem „Formalismus der Grammatik wären untergegangen gewesen; wenn sie, „den Mahnungen der Vorboten des Realismus Folge leistend, durch „Aufnahme realistischer Bildungsstoffe sich belebt und verjüngt hätten, „so wäre gar keine Realschule entstanden; es wäre dann den Philan„thropisten überlassen geblieben, mit ihren Erziehungsanstalten gegen den „Humanismus Front zu machen. Allein der geschichtliche Gang war nun „eben ein anderer, und es ist gut so; die Realschule ist ein nothwendiges „Mittelglied geworden, theils um für die Gelehrtenschule als Sporn zu „dienen, daß sie auch an Sachkenntnissen ihre Zöglinge nicht zurückbleiben „läßt, theils aber und insbesondere darum, weil in der Gelehrtenschule „nur die Talentvolleren der bedeutend höher gestellten Aufgabe Genüge „leisten können." Wer heute noch so über die höhere Bürgerschule oder Realschule schreibt, der kennt sie wohl nur aus der Litteratur der Gegner oder hat nur Schulen eines sehr kleinen Kreises im evangelischen Deutschland im Auge.

In Bezug auf die Volksschule war der evangelische Charakter nachzuweisen nicht schwer und es hätte wohl kaum dazu eines so weiten Apparates bedurft, der indessen für Unkundige eine lehrreiche Lectüre sein wird. Wir müssen aber auch hier bedauern, daß litterarischen Producten und litterarischen Bestrebungen eine Gewichtigkeit beigelegt zu sein scheint, die sie für die Gestaltung der Volksschule nicht gehabt haben. Trotz der Diesterweg'schen Schriften ist weder die Stellung der Volksschule noch der Lehrinhalt derselben verändert worden; nur die Behandlung der einzelnen Lehrfächer von Seiten einzelner Lehrer hat sich geändert. Ebenso ist durch alle schönen Vorschläge der neuern pädagogischen Schriftsteller, durch ihre Forderungen einer Concentration, Vereinfachung, Verinnerlichung, durch die Mahnungen an christliche oder biblische Bildung, durch die warme Befürwortung einer ästhetischen und Gemüthsbildung so gut wie gar nichts geändert. Die viele Polemik, welche denn doch wohl nur einen bessern Zustand hervorrufen will, hätte sich müssen gegen ein anderes als gegen die litterarischen Producte der Pädagogik wenden.

So freudig wir den Abschnitt das Schulleben begrüßen und

Digitized by Google

gerne vergessen wollen, daß bei den vielen Citaten es auch wohl angemessen gewesen sein dürfte, den Ursprung dieses Begriffes der neuern Pädagogik anzugeben, und so gerne wir auch über diesen Nichtnachweis geschwiegen hätten: so müssen wir doch daran erinnern, daß ein an die Quelle gewiesener Leser sich ein anderes Schulleben für die Volksschule dort geschöpft haben würde. Wer den Begriff wirklich gefaßt hat, der wird bald einsehen, daß ein Gymnasium ein anderes Schulleben als die höhere Bürgerschule, eine anderes die städtische, ein anderes die eigentliche Volksschule haben muß und daß die für eine Schule gemachten Vorschläge sich nicht auf eine andere so bloß übertragen lassen. Auch können wir uns mit den Schulgesetzen nicht vertragen, wie sie in den würtembergischen Schulen auf Pappe in der Schulstube hängen, wie wir hier erfahren. Dem Schüler ist der Lehrer das lebendige Gesetz. Wohl kann eine Schulordnung entworfen und eingelebt werden. Aber ein Gesetz in einem Verbande, in welchem die Zucht eine väterliche sein und bleiben muß? Eine Zucht, welche als eine von den Eltern an die Lehrer übertragene Vollmacht geübt wird, die kann nie durch Gesetze bestimmt werden. Solche Sachen und Sächelchen nehmen sich nur in den Acten schön aus, sind aber sonst zu nichts nütze. Wohl aber bedarf heute die Schule derjenigen Gesetze, welche der Schule ihr Zuchtrecht gegenüber den Eltern feststellen, welche den Eltern den Wahn benehmen, als gehörten die Kinder nur ihnen. Da stehen wir nun wieder mit dem Herrn Verf. vor einer wichtigen und unentschiedenen Frage der neuern Schulpädagogik, ohne deren Erörterung und Erledigung im Schulwesen nicht weiter zu kommen ist. So lange man der schwächlichen Fleischesliebe der jetzigen Weltansicht huldigt, so lange man in dem widerchristlichen Grundsatz stehen bleibt, als hätten die Eltern in Beziehung auf die Erziehung ein unbeschränktes Dispositionsrecht, so lange bleibt es beim Alten trotz aller Pädagogik von unten und Ermahnung von oben.

Aufgefallen ist uns ferner, daß hier eine weitläufige Untersuchung über das Lociren der Schüler angestellt wird. Das Ding ist nicht der Rede werth. Wer Belebung der Schüler durch äußere Mittel und Interesse derselben aus dem Gegenstande her noch nicht unterscheiden oder beide noch gar verwechseln kann, der ist nach unserer Ansicht noch etwas vom erziehenden Unterrichte fern, und für den ist nun gar eine evangelische Pädagogik ein hohler Schall.

Auch ist hier viel von Auctorität des Lehrers die Rede, und wenn er sie nicht hat, so soll an ihm die Schuld liegen. Wir fragen: kann man Kennzeichen auffinden, wonach man beurtheilen kann, ob ein Lehrer werde Auctorität haben? Und wenn? Dürfen dann nur solche Männer

Digitized by Google

zu Lehrern gewählt werden? Trauriges Verhältniß, wo nur gewisse Persönlichkeiten das Wesen des Verhältnisses aufrecht erhalten können. Damit stehen wir wieder mit dem Herrn Verf. an einer Frage der Pädagogik: welche Gewalt muß dem Lehrer und der Schule eingeräumt werden, um dem Lehrer unter allen Umständen die Stellung in der Schule zu sichern, daß der Zweck seines Lehrgeschäftes nicht verloren gehe? Ohne Festsetzung dieser Frage ist und bleibt Gerede und Klage über Lehrerauctorität ein klägliches Gerede, das nicht verdient, angehört zu werden. Complotte sollten und müssen in den Schulen unmöglich sein, und will man nicht Verschwörer zwischen den Schulbänken erziehen, so muß man Complottmacher als Verschwörer behandeln. Leider kennen wir aus unserer Jugend her die interessanten Stunden, die wir uns dadurch bereiteten, daß in einer Stunde Unfug gemacht wurde, um dann in zwei bis drei Untersuchungsstunden den Witz im Läugnen und Verhüllen und Mißleiten des Untersuchenden ꝛc. zu üben, und uns zu freuen, wenn kein Feigling durch die Drohungen sich einschüchtern ließ, oder kein Narr unter uns war, zu gestehen. Solche Dinge sind so arg, daß sie einer gründlicheren Behandlung bedürfen, als ihnen der Herr Verf. hat zu Theil werden lassen.

Das Lehrgeschäft endlich, wie es der Herr Verf. darstellt, dürfte vor der neuern Pädagogik nicht überall stichhaltig sein. Es sind meist Maximen, die als zweckmäßige Regeln eben nichts Neues bieten, die das Zweckmäßige überall und das sogenannte Bewährte hervorheben. Aber das Lehrgeschäft wird und muß einen Umschwung erleiden, wenn das Volk wahrhaft gesunden soll. Abthun den Flitterstaat, das ist die Losung; Abthun alles dessen in Gesetzen, Verordnungen, Institutionen ꝛc., was die Schulen in diesem Flitterstaate erhält; Abthun den Begriff der Allgemeinbildung; Abthun das Intelligenzhaschen und deren Vergötterung; Abthun den Maßstab der Bildung, der den Menschen nur nach seinem schulmäßigen Wissen mißt; Abthun des Maßstabes für den Lehrer, der dessen Werth nach dem abgeprüften Wissen seiner Schüler bestimmt: das ist heute die Losung für alle, die, so weit Schulen heilen können, wirklich heilen wollen. Selig sind, die geistlich arm sind, denn das Himmelreich ist ihrer. Solche Säuberung hätten wir vor allem von einer evangelischen Pädagogik erwartet. Freilich macht das Antasten solcher Dinge keine Freunde, aber man muß doch auch Gott mehr gehorchen denn dem Menschen.

Doch man sagt, die Kritik habe kein Recht, über das zu richten, was ein Verfasser nicht dargeboten hat, nicht hat darbieten wollen, und sonach dürfte diese hier gegebene ganz im Unrechte sein, da sie sich ja

Digitized by Google

vornehmlich daran hält, was der Herr Verf. nicht dargeboten hat. Doch nein, wenn die Kritik kein bloßes Referat oder bloße Mäkelei werden will, dann muß sie auch das darbieten, was sie vermißt an einem solchen Werke, welches nicht mehr zu den ephemeren Erscheinungen gehört. Diese evangelische Pädagogik von Palmer wird lange hin die sein, die man den Candidaten der Theologie und den Rectoren der Stadtschulen in die Hände geben wird, und da war es Pflicht, darauf hinzuweisen, was in einer neuen Auflage statt der vielen störenden Polemik hineinzuarbeiten sein dürfte. Sollte diese Anzeige dem Herrn Verf. nicht zu Gesichte kommen und somit unsere beabsichtigte Mitarbeit an einem so bedeutsamen Werke, mit welchem wir uns in so vielen Dingen in voller Uebereinstimmung wissen, eine für das Werk ungethane sein: so haben wir eben auch nur unsere Pflicht im Dienste einer so wichtigen Sache thun wollen. Sollte aber dem geehrten Herrn Verf. diese unsere Anzeige bekannt werden, so brauchen wir ihm wohl nicht am Schlusse nochmals zu wiederholen, mit welcher Freude wir sein Werk begrüßt haben und wie viel wir von demselben erwarten. Der Entschuldigung über unsere vielen Ausstellungen wird es um so weniger bedürfen, da sie nur eben sagen, welches Interesse uns dieses Werk abgewonnen hat.

Stettin, den 7. November 1853. Scheibert.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lateinische Schulgrammatik für die untern Gymnasialclassen. Nebst Uebungsbeispielen zum Uebersetzen ins Lateinische und einem Lesebuche. Von Burchard, Professor und Director in Bückeburg. Sechste Auflage. Leipzig, Schultze. 1852. 404 S.

Eine sechste Auflage einer lateinischen Schulgrammatik ist für die Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit derselben Beweis genug, zumal da die Concurrenz der Hülfsmittel auf dem betreffenden Gebiete des Jugendunterrichtes groß genug ist. Indem wir die Anordnung, Eintheilung, Darstellung und Ausdehnung eines so weitverbreiteten und seit längerer Zeit gangbaren Schulbuchs als bekannt voraussetzen, wollen wir bloß einige Bemerkungen beifügen, die später vielleicht, ohne die einmal bestehende Anordnung des Buches zu verändern, berücksichtigt werden könnten. Bei § 18 Anm. 1 hätte des Gebrauchs des Plurals von unus gedacht werden sollen; § 19 bei der Declination der Pronom hic, ille etc. dürfte eine Erinnerung an die Declination von nullus, unus etc. zweckmäßig

Digitized by Google

sein; § 23 sind zweckmäßig die Infinitive und Participien bei den entsprechenden Temporibus angeführt; aber das Partic. gehört vor den Infinit. § 30. Die Uebersicht aller lateinischen Stammverba ist recht gut, setzt aber eine Kenntniß von der Veränderung und Ausstoßung der Buchstaben voraus, die im ganzen Buche nicht genügend vorbereitet ist. § 39. Da einmal von der Verkürzung (?) der mit Formen von esse gleichlautenden Formen von edere gesprochen wurde, so mußte wohl auch diese Verkürzung veranschaulicht werden. — Das Kind bedarf wohl einer vollständigen Conjugation von fero, tuli. — § 41. Wir haben es für zweckmäßig gefunden, zuerst die den Ablativ, dann erst die den Accusativ regierenden Präpositionen lernen zu lassen; so werden vielleicht die hierbei im Anfange so zahlreichen Verwechslungen vermindert. Die Vorbemerkungen zu den Regeln über die Tempora § 52 sind für den Anfänger nicht einfach genug gefaßt; die Regeln über den accus. c. infin. und ablat. absol. § 55, 6 und § 56 reichen schwerlich aus, auch sind zu wenig Beispiele dazu gegeben. Für das lateinische Lesebuch ist ein Wörterverzeichniß angehängt; für die deutschen Uebersetzungsstücke sind die Wörter darunter gesetzt.

Lateinische Schulgrammatik für die untern Gymnasialclassen mit einer zum Memoriren bestimmten Wörtersammlung, vielen deutschen und lateinischen Uebungsaufgaben zum Uebersetzen u. s. w. von Dr. Middendorf und Dr. Grüter. Coesfeld, Wittneven. 1849. 448 S.

Die Herausgeber dieser für die untern Unterrichtsstufen im Lateinischen berechneten Grammatik haben in der Vorrede diejenigen Eigenthümlichkeiten, durch welche sich dieselbe vor andern ähnlichen Lehrbüchern unterscheidet, aufgestellt und Andeutungen über die Benutzung und Vertheilung des Stoffes gegeben. Zunächst haben sie den lateinischen Lautgesetzen eine größere Berücksichtigung schenken zu müssen geglaubt, zweitens der Lehre von den lateinischen Declinationen, Conjugationen u. s. w. in kurzer Uebersicht die Lehre von der deutschen Declination u. s. w. vorausgeschickt, drittens eine nach Aehnlichkeit der Bedeutung oder des Klanges geordnete zum Memoriren bestimmte Wörtersammlung hinter den einzelnen Redetheilen beigefügt, viertens die Syntax in entsprechenden Abstufungen (für Sexta, Quinta, Quarta) eingetheilt, denen dann lateinische und deutsche Uebungsstücke zum Uebersetzen entsprechen; fünftens viele Reimregeln zur Erleichterung des Lernens beigebracht, sechstens die nöthigen Vocabeln in einem deutsch-lateinischen und lateinisch-deutschen Wörterbuche zusammengestellt.

Die Herausgeber haben sich ernstlich bemüht, ihre für mehrere Classen berechnete Grammatik angemessen einzurichten, und auch sonst eine mehr

Digitized by Google

wissenschaftliche Behandlung der Formenlehre und der Syntax angestrebt. Die Elementarlehre, namentlich die Lehre von der Veränderung und Ausstoßung der Buchstaben, ferner die Vergleichung mit dem Griechischen in den Veränderungen der Buchstaben (nur in den Anmerkungen) sollen und können natürlich zunächst nur an einzelnen Fällen gelernt und später erst im Zusammenhange verstanden werden. Es ist aber höchst wünschenswerth, daß man anfängt, die früheste Erlernung auch der lateinischen Sprache auf bestimmte Gesetze zu gründen, zumal die griechische Grammatik dieselben Anforderungen stellt und in methodischer Beziehung von jeher der lateinischen voraus ist. Der Schüler soll nicht bloß die Erscheinung, sondern auch den Grund derselben kennen lernen: das ist genetische Art. Die vorausgeschickte Lehre der deutschen Declination, Conjugation ꝛc. betrachten wir als eine im Allgemeinen überflüssige, vielleicht aber im einzelnen Falle dankenswerthe Zugabe. Für die Erlernung der Vocabeln kann eine Zusammenstellung der Wörter nach der Aehnlichkeit der Bedeutung förderlich sein, die Aehnlichkeit des Klanges aber schadet und bringt Verwirrung und Verwechslung. Für die Einübung der bloßen Formenlehre hätten wir mehr Uebersetzungsbeispiele gewünscht. Die Reimregeln für Genus, Präpositionen u. s. w. der deutschen und lateinischen Sprache verwerfen wir ganz und gar; sie führen zu Gedankenlosigkeit, und der Schüler, der sie herschnurrt, glaubt was Rechtes zu wissen und strauchelt doch immer bei der Anwendung. Die § 130 gegebene Uebersicht der Endungen der vier Conjugationen kann dem Anfänger erst nützen, wenn er alle Conjugationen schon gelernt hat; besser wäre es jedenfalls, wenn bei den einzelnen Paradigmen die unterscheidenden Endungen durch besondern Druck hervorgehoben worden wären (dasselbe gilt auch von § 137, capio); auch hätte der die gemeinschaftlichen Endungen aller vier Conjugationen enthaltende § 131 dem § 130 wohl vorangehen sollen. Das Unpraktische dieser Tabellen tritt besonders auch in Beziehung auf § 142 hervor, wo von der Contraction und Elision der ersten, zweiten und vierten Conjugation die Rede ist; übrigens würde man statt lego, an dem die Conjugationsendungen der lateinischen Sprache rein hervortreten sollen, lieber ein verbum purum, wie ruo, zu wählen haben; außerdem muß, wenn die erste, zweite und vierte Conjugation als contractæ betrachtet werden, zuerst die vierte, dann die zweite und zuletzt die erste aufgeführt werden. Die Syntax ist in entsprechenden Abstufungen behandelt: einfacher Satz (Sexta), zusammengesetzter Satz (Quinta), dann Erweiterung der Satzlehre durch die Casus- (Rections-) Lehre, immer mit entsprechenden Uebungsstücken. Die lateinischen Uebungsstücke sind aus andern Schulbüchern, besonders aus Bröder, in theilweise verbesserter

Digitized by Google

Gestalt entnommen. Ob die Herausgeber ihren Plan, für die Tertia eine ausführlichere Syntax mit vielen classischen Belegstellen auszuarbeiten, ausgeführt haben, ist uns nicht bekannt.

Wir halten die besprochene Grammatik aller Beachtung werth; sie ist geeignet, Leben und Geist auch in den Elementarunterricht zu bringen; leider haben ähnliche Versuche in der Behandlung der Elementargrammatik in der Lehrerwelt noch nicht viel Anklang gefunden.

Praktische Regeln und Anweisung zum Versbau, zunächst für die lateinische Sprache nebst Anhängen über griechische Prosodie und Metra. Von Dr. Fritzsche. Leipzig, Fritzsche. 1852. S. 38.

Die prosodischen Regeln können als Ergänzung zu der lateinischen Grammatik betrachtet werden, obgleich die meisten lateinischen Grammatiken bereits das Nothwendigste darüber darbieten. Die Anweisung zum Versbau erstreckt sich auf Hexameter und Pentameter (Distichon) und besteht darin, daß dem Schüler eine Anzahl Beispiele zum Auswendiglernen gegeben und daß dann einzelne Wörter neben und durch einander gestellt sind, aus denen (nach einem vorgeschriebenen Gedanken) ein Vers gebildet werden soll. Dem Schüler ist Gelegenheit gegeben, durch solche Umstellung von Wörtern je acht Hexameter, Pentameter und Distichen zusammenzusetzen. Das ist die ganze Anleitung zum Versbau! Die ganze Mechanik ist mechanisch genug, und der Schüler ist nun ein gemachter versifex!

Gustav Queck.

II.

Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für mittlere und obere Classen in drei Cursen, mit Anmerkungen und Hinweisung auf die Sprachlehren von Bröder, Madvig und Zumpt von J. F. Haug. Heilbronn, Scheurlen. 1852. 285 S.

Das vorliegende Uebungsbuch enthält in drei Cursen und einem Anhange 317 Aufgaben zum Uebersetzen und bietet schon insofern einen reichen Stoff, obwohl einzelne Nummern von so geringem Umfange sind, daß für eine Wochenaufgabe mehrere zusammengenommen werden müssen. Die Uebungsstücke selbst aber zeichnen sich durch Inhalt und Form aufs vortheilhafteste aus, indem auf klaren und verständlichen Ausdruck und angemessene Abwechslung Bedacht genommen ist, die Kenntnisse der Jugend dadurch viel bereichert, ihr Interesse geweckt, vornehmlich aber sittliche Gesinnungen und Grundsätze besonders auch durch geschichtliche Stoffe vermittelt und befestigt werden, ohne daß deßhalb eine tendenziöse Richtung in auffälliger Weise hervortritt. Besonders ist noch zu bemerken,

Digitized by Google

daß der Stoff zu den Uebungsstücken großentheils aus der Geschichte der neuern Zeit entlehnt ist.

Zur Uebertragung des in allen Beziehungen bildenden Stoffes in das Lateinische ist unter dem Texte eine hin und wieder sehr reichliche Phraseologie beigegeben; das deutsch-lateinische Lexikon wird dadurch fast überflüssig gemacht. Wir wollen dieß zwar nicht geradezu tadeln, aber es ist doch zu bedenken, daß der Schüler doch einmal eines solchen Hülfsmittels nicht wird entbehren können und deßhalb auch allmälig an einen vernünftigen Gebrauch desselben gewöhnt werden muß; ferner daß der Lehrer alle Sorgfalt und viel Zeit wird darauf verwenden müssen, daß der Schüler die Phraseologie, die ihm in so bequemer Weise dargeboten wird, auch zu seinem geistigen Eigenthum mache. Die auf dem Titel genannten Grammatiken sind im Anfange häufig, gegen das Ende hin sparsam citirt, auch hat der Herausgeber einzelne Regeln in den Bemerkungen besonders behandelt. Manches konnte füglich wegbleiben oder höchstens ganz kurz angedeutet werden, z. B. die lange Note über das part. fut. pass. mit sum, 4, 4; 5, 8 über die Deponentia. Einzelne Stücke sind für die Einübung besonderer Regeln berechnet, und es wäre zu wünschen, daß dieß noch häufiger geschehen wäre; ebenso wäre wohl eine größere Anzahl solcher Stücke wünschenswerth, für welche der Schüler die Phraseologie aus einzelnen Capiteln und Abschnitten des Cäsar oder des Cornel finden muß. Die bisher nur selten beachtete Methode der Nachbildung nach classischen Mustern, die der Schüler kennt, ist erst neuerdings weiter angebaut worden; sie vermittelt nicht nur ein wünschenswerthes Ineinandergreifen der verschiedenen sprachlichen Uebungen, sondern schärft auch die Aufmerksamkeit und belebt die Freudigkeit des Schülers. Andere Citate aus Classikern sind nicht selten überflüssig, weil sie der Schüler nur selten wird nachlesen können, z. B. aus Vellejus, Suetonius; die bloße Namensnennung des Schriftstellers, dem die einzelne Phrase entnommen ist, ist in den allermeisten Fällen eine Zugabe, die vorläufig nichts nützen wird. Die Quellen einzelner aus Classikern entlehnten Stücke dürften da, wo das Buch eingeführt ist und vielleicht in zwei Classen gebraucht wird, von Schülern aufgespürt werden, z. B. Nummer 19.

Nummer 3, not. 31 ist wohl notare zu streichen. Sollen Nro. 12 die Worte: „wußte er zwar wohl, was am besten zu thun wäre, nämlich sogleich auf Rom loszugehen" ganz wörtlich übersetzt werden? Die Bemerkung zu 13, 14 ist für den Schüler zu dunkel gehalten. Zu 14, 25 war statt der Namen Ter., Liv., Cic. lieber der Paragraph der Grammatik zu citiren, Z. § 475. In Nro. 15 fehlt zur Zahl 37 die entsprechende Note. Nro. 19, 7 kann „im Begriffe sein" wohl nur durch das part.

Digitized by Google

sut. gegeben werden, Nägelsb. Stilist. S. 313, wenigstens mußte bei der Redensart in eo esse-ut der imperſonelle Gebrauch derſelben ausdrücklich erwähnt werden. Nro. 47, 7 kann „wir ſind nicht ſo pedantiſch" doch nicht bloß durch non ii sumus qui gegeben werden. Das Druckfehlerverzeichniß ließe ſich noch ziemlich vermehren; übrigens ſind Druck und Papier angemeſſen.

Cornelii Nepotis vitæ und vollſtändiges Wörterbuch zum Cornelius Nepos von Otto Eichert. Dritte, verbeſſerte Auflage. Breslau, Kern. 1853.

Das Format (Schillerformat), Druck und Papier ſind angemeſſen; der Text des Nepos iſt gut; das Eichert'ſche Wörterbuch iſt wegen ſeiner Einrichtung, Vollſtändigkeit und wegen der grammatiſchen Citate ſehr empfehlenswerth, auch anderwärts ſchon vielfach anerkannt worden, daß wir nichts weiter über daſſelbe beizubringen für nöthig halten. Der Anfänger, der dieſes Wörterbuch gebraucht, bedarf keiner Ausgabe mit Anmerkungen. Vielleicht wäre es beſſer, wenn ſtatt der Zumpt'ſchen Grammatik eine andere weiter verbreitete Grammatik citirt wäre, da Zumpt von den Anfängern, die den Cornel leſen, wohl ſelten gebraucht werden wird.

In gleichem Formate und demſelben Verlage erſchien 1852

Virgilii Maronis Carmina, mit deutſchen Anmerkungen von Dr. Wilhelm Freund,

in drei Lieferungen, von denen die beiden erſten die Aeneide, die dritte die Bucolica und Georgica enthalten.

Der Herausgeber iſt in Betreff der dem Texte beigegebenen Anmerkungen dem Grundſatze gefolgt, ſo wenig als möglich zu erklären, alſo nur ſo viel, als dem Schüler bei ſeiner der Claſſenlectüre vorangehenden Vorbereitung, ungeachtet eines gewiſſenhaften Gebrauches des Wörterbuches, zum Erfaſſen des richtigen Sinnes und der dichteriſchen Darſtellung unentbehrlich ſchien; er hat deßhalb auf die Eigenthümlichkeiten der römiſchen Dichterſprache, auf die Alterthümer, auf die zahlreichen Nachbildungen des Homer und der römiſchen Dichter ein beſonderes Augenmerk gerichtet. Die Aeneide iſt zum Hauptorte der Erklärung gemacht und auf ſie iſt im einzelnen Falle bei den übrigen Gedichten verwieſen. Es iſt nicht zu verkennen, daß in vielen Stücken die Anlage der Bemerkungen praktiſch iſt und daß dasjenige getroffen iſt, was für den Schüler einer Erklärung bedarf. Aber die praktiſche Tendenz tritt zu ſehr in den Vordergrund, ſo daß dadurch die wiſſenſchaftliche Methode und tiefere Begründung beeinträchtigt erſcheinen dürfte, namentlich da, wo die ganze Erklärung nur in einer andern Bezeichnung oder (meiſt lateiniſchen) Paraphraſen, nicht in einer Entwicklung des einzelnen Begriffs, Ausdrucks oder

Digitized by Google

Geſetzes beſteht. So läßt ſich doch das populus late rex, Aen. I. 21, nicht mit dem bloßen „vrgl. das homer. εὐρυκρείων" abthun; v. 46 iſt „incedo = gehe in gemeſſenem Schritte, mit Würde einher" zwar richtig, aber der Zuſatz = sum iſt doch mehr proſaiſch als praktiſch. Der dichteriſchen Sprache iſt hin und wieder mehr zugewieſen, als recht iſt; v. 11 impellere mit Infin. iſt nicht bloß dichteriſch, ſondern auch bei Livius und Tacitus gebräuchlich. v. 481 der Gebrauch eines part. perf. pass. für part. præs. iſt auch nicht bloß dichteriſch. Hin und wieder wäre der äſthetiſchen Erklärung eine größere Rückſicht zu wünſchen; in den georgic. iſt die ſachliche Erklärung allzu dürftig.

Guſtav Queck.

---

1. G. H. Müller's engl. Leſebuch, von neuem durchgeſehen und mit einer kurzen Grammatik, mehreren Leſeübungen und einem vollſtändigen Wörterbuche vermehrt von P. Lacabanne, Lehrer der engl. Sprache in Hannover. Dritte, ſehr vermehrte und verbeſſerte Auflage. Hannover, Hahn. 1851. 297 S.

Das Leſebuch enthält Familiar phrases, dialogues, stories and anecdotes, narrative and descriptive pieces (unter anderen einige ausführliche Abſchnitte über die alten Germanen). Das Vocabularium iſt kurz und ausreichend, die Grammatik (bis S. 38) erſcheint als werthlos. Vorrede und Regiſter habe ich nirgends gefunden. Die äußere Ausſtattung iſt recht gut.

2. Praktiſche Schulgrammatik der engl. Sprache in zwei ſtufenweiſe geordneten Abtheilungen, bearbeitet von L. Gantter, engl. Lehrer am k. obern Gymnaſium und der k. polytechniſchen Schule zu Stuttgart. Erſte Abtheilung. Elementarcurſus. Zweite, verbeſſerte Auflage. Stuttgart, Ebner und Seubert. 1852. 213 S.

Inhalt: Die Ausſprache (bis S. 23), allgemeine Leſeübungen (NB. zuſammenhängende Erzählungen, bis S. 44), die eigentliche Grammatik, nach den Redetheilen geordnet, alſo mit dem Artikel beginnend und mit den Conjunctionen ſchließend (bis S. 203), fünf Seiten engliſche und deutſche Uebungsſtücke, endlich noch ein Wörterverzeichniß von vier Seiten. Zu bemerken iſt, daß Stoff zu Exercitien ſich überall an geeigneter Stelle findet, daß auch engliſche Beiſpiele den Regeln folgen, daß aber der Inhalt von beiden durchgängig ſehr langweilig und nüchtern iſt (otiosæ sententiæ); nur ausnahmsweiſe findet ſich hie und da ein anziehender engliſcher Satz. Dagegen iſt Callin weit pädagogiſcher zu Werke gegangen. In der „Vorrede" (3 S.) treibt der Verf. allerlei unreife Polemik gegen die genetiſche Methode, deren Weſen er nicht gehörig zu kennen ſcheint. Ahn, Robertſon und Ollendorf wiſſen z. B. von dieſer Methode eben ſo wenig als diejenigen,

Digitized by Google

welche dadurch „das schnellere Sprechenlernen" erzielen wollen. Nein, auf das „Denkenlernen" kommt es dabei an! — Weiter auf dieß längst erschöpfte und in diesen Blättern zum Ueberdruß abgehandelte Thema einzugehen, ist mir für dieß Mal unmöglich. Genug, manchen Leuten ist die Methode nicht genehm, und da mögen sie sich denn mit der alten mechanischen Anordnung begnügen. — Mit diesem Werke steht in äußerer Verbindung:

3. Study and recreation. Englische Chrestomathie für Real- und Gelehrteschulen und den Privatunterricht, bearbeitet von L. Gantter. Zweite Auflage. Stuttgart, Ebner und Seubert 1852. Zwei Theile. (311 u. 443 S.)

Der erste Theil enthält leichtere Stücke, der zweite schreitet bis zu der schwierigsten Prosa (z. B. Parlamentsreden) und zu Abschnitten aus Shakspeare. Die angehängten 421 Bemerkungen, welche zur Wort- und Sacherklärung des Textes beitragen, sind sehr dankenswerth. Der erste Theil enthält: Lesestücke für Anfänger, Gespräche und dramatische Scenen, Erzählungen, Bilder aus der Natur, Geschichte, ein kleines allegorisches Schauspiel („the adventures of two school-fellows") und 24 Gedichte zum Memoriren. Auch der zweite Theil ist sehr gut geordnet, die Auswahl in jeder Hinsicht lobenswerth. Wir finden darin: Musterstücke der prosaischen Dichtung (historisch geordnet, von Addison bis Walter Scott, dann von W. Scott bis Dickens), Natur- und Volksbilder, Geschichte, Parlamentsreden, Scenen aus Shakspeare. Das angehängte „Verzeichniß der vorzüglichsten Prosaisten" ist ziemlich werthlos, weil es außer der Eintheilung in sieben Perioden und nach den Wissenschaften nichts als bloße Namen enthält. Der Druck ist gut und sehr deutlich, das Ganze als Schulbuch zu empfehlen.

4. Lehrbuch für den wissenschaftlichen Unterricht in der englischen Sprache, mit vielen Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das Englische, von Dr. J. Fölsing, weiland Prof. am französischen Gymnasium zu Berlin. Sechste, verbesserte Ausgabe. Berlin, Enslin 1853. (XXIV u. 256 S.)

In der von Herrn Brennecke, Director der Bürgerschule zu Colberg, geschriebenen Vorrede heißt es: „Diese Grammatik hat den doppelten Zweck, im ersten Theile die Lernenden mit den Erscheinungen der englischen Sprache bekannt zu machen, und im zweiten ihre Gesetzlichkeit, innere Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit darzulegen. Jedem Cursus sind zahlreiche Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Englische beigefügt. Die zahlreichen, vortrefflich ausgewählten, dem ersten Cursus beigefügten Lesestücke machen für den Anfänger den Gebrauch eines besondern Lesebuches durchaus entbehrlich." Auch die englischen Beispiele, die jedesmal auf die Regeln folgen, sind meistens mit

Digitized by Google

pädagogiſchem Tacte ausgewählt. Inhalt: 1. die einzelnen Redetheile, 2. die Satzverhältniſſe, 3. der zuſammengeſetzte Satz, 4. Wortbildung, Orthographiſches, Dichterſprache, Tabellen, 5. Uebungsſtücke (S. 173 bis 256). Wer Heuſſi's Grammatik kennt und nur etwa durch ihren voluminöſen Umfang oder ihre detaillirte Dispoſition von der Einführung in die Schule abgeſchreckt wird, der greife zu Fölſing. Die Anordnung iſt hier wenigſtens ähnlich, von genetiſcher Lehrart aber keine Spur.

5. Lehrbuch der engliſchen Sprache von T. Robertſon, nach der neueſten Auflage des Franzöſiſchen zum Gebrauch für Deutſche bearbeitet von W. Oelſchläger, Oberreallehrer. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Stuttgart, Ebner u. Seubert 1852. 156 S.

Die Robertſon'ſche Methode iſt für den Schulunterricht unbrauchbar. Auch gibt es wohl keine gut geleitete deutſche Anſtalt, wo man ſie anwendete. Vergleiche meine frühere Beſprechung des theoretiſch-praktiſchen Lehrbuchs von H. Temple.

6. English made easy. Praktiſcher Lehrgang zur leichten und ſchnellen Erlernung der engliſchen Sprache von Dr. Behnſch, Lector an der Univerſität und ordentlichem Lehrer an der höhern Bürgerſchule zu Breslau. Erſter Curſus. Siebente, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Breslau, Kern 1852. 140 S.

In einer Recenſion vom Jahre 1848 (Novemberheft) ſagt Dr. Mager über das Buch ſo wie über ähnliche Machwerke von Van den Berg, Hedley, Aubrey und Baskerville Folgendes: „Wir verzichten darauf, dieſe Bücher einzeln zu charakteriſiren.“ Ich kann dieß nur unterſchreiben und füge noch hinzu, daß dasſelbe gilt von

7. G. Gurcke, Vorſteher einer höhern Töchterſchule. Praktiſcher Lehrgang der engl. Sprache. Erſter Curſus. Hamburg, Kittler 1852. 144 S.

Güſtrow, Sept. 1853. A. Träger.

Dr. Hildebrand, Profeſſor am Gymnaſium zu Dortmund, Lateiniſche Chreſtomathie für Realgymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Erſter Theil. Für mittlere Claſſen. 280 S. Zweiter Theil. Für die obern Claſſen. 462 S. Göttingen, Dietrich.

Daß die höhere Bürgerſchule (Realgymnaſium) eine Chreſtomathie für ihren lateiniſchen Unterricht bedürfe, ſcheint allſeitig außer Zweifel zu ſein. Auch hat man ſich wohl ſtillſchweigend darüber vereinigt, daß dieſe Anſtalt, die dem Lateiniſchen in den obern Claſſen gewiß nur weniger Stunden als das Gymnaſium widmen kann und ihre Arbeit weder durch das moraliſche Gewicht oder Uebergewicht des Gegenſtandes, noch durch die ſprachliche und ſachliche Hülfe des griechiſchen Unterrichts unterſtützt,

Digitized by Google

gefördert und erleichert sieht, sich mit einem niedrigeren Ziele als das Gymnasium begnügen müsse. Auch darüber ist wohl kein oder kein erheblicher Streit, daß es besser gethan sei, aus dem Gebiet der lateinischen Sprache und aus dem Reichthum der römischen Welt einen besondern Zweig und eine besondere Seite auszuwählen und in diesem den Schüler heimisch und mit ihm nach allen Seiten vertraut zu machen und ihm zu einer Herrschaft über den Stoff zu verhelfen, aus der allein Freudigkeit der Arbeit und Selbstständigkeit hervorgehen kann. Leicht überzeugt man sich davon, daß es der höhern Bürgerschule möglich sei, die geschichtliche lateinische Litteratur zu bewältigen, und man wird sich demgemäß dafür entscheiden, auf dieses Ziel schon mit dem Elementarbuch hinzusteuern, sich von vorn herein auf dieß Gebiet beschränken zu wollen, um in ihm wenigstens zu der Tüchtigkeit und Sicherheit zu gelangen, die um ihrer sittlichen Bedeutung willen unerläßlich sind. Auch wird mit der Sprache der lateinischen Geschichtschreibung der Schüler zugleich die römische Geschichte, das Staats- und Volksleben, Recht und Sitte, Charakter und Bedeutung des römischen Volks, seine Helden und Thaten, Ideen und Zustände, sein Wachsen, Blühen und Absterben kennen und verstehen lernen, und wenn nichts weiter, so doch aus historischem Quellenstudium historischen Sinn gewonnen haben, der ihm für die verworrenere, gedankenreichere neuere Zeit wohl seine Früchte tragen wird. Ob es für manche Schüler möglich sein wird, in der obersten Classe neben dem historischen Stoff noch an Cicero's philosophische Schriften zu kommen nnd an ihnen eine philosophische Propädeutik zu gewinnen, wird sich nicht allgemein entscheiden lassen.

So weit das vorliegende Buch nicht nach diesem Plane gearbeitet ist, müssen wir es als mangelhaft bezeichnen; doch werden wir, um dem Verf. nicht Unrecht zu thun, den Inhalt desselben vollständig angeben. Der Verfasser setzt der Lectüre überhaupt den doppelten Zweck, das Interesse der Schüler für den Stoff zu fesseln und sodann das moralische Bewußtsein des Lesers zu wecken und zu heben, die sittliche Kraft zu nähren und zu entwickeln. Diese Bestimmungen sind entschieden mangelhaft, und noch mehr dieß, daß der Verf. den ersten Zweck den mittleren Classen, den zweiten vorzugsweise den oberen vindicirt. Die erziehende Schule will zu jeder Zeit und in allem den Charakter richtig bilden und praktische wie theoretische Einsicht (d. h. Einsicht in das, was geschehen und sein soll, wie in das, was ist und geschieht) erzeugen. Doch da der Verf. selbst nur von einem „meist" und „mehr" spricht und auch wirklich sein erster Band beiden Zwecken dient (nur zum Theil nicht auf die bestmögliche Art), so möge das hier auf sich beruhen. Erheblicher und

Digitized by Google

wesentlicher ist uns das Bedenken in Betreff der sprachlichen Schwierigkeit des ersten Theiles und in Betreff der Zersplitterung des Interesses auf Producte der Phantasie, auf außerrömische Geschichte und auf Naturgeschichte. Milesische Märchen scheinen uns nach unsern Vorbemerkungen außer dem Kreise der höhern Bürgerschule zu liegen, und daß die sogenannte Realschule ihre naturwissenschaftlichen Studien nicht aus Plinius machen werde, zu natürlich, als daß darüber zu streiten wäre. Bleibt also die sprachliche Schwierigkeit des ersten Theiles. Und um sie zu erhärten, bedürfen wir nur zu erinnern, daß die „mittleren Classen" nur einen zweijährigen Unterricht von höchstens sechs, resp. fünf wöchentlichen Stunden vorauszusetzen haben. Mit Kräften der Art kann man nicht die folgenden Schriftsteller lesen, auch abgesehen davon, ob die gezierte und geistreiche Manier der spätern römischen Scribenten, die auf Pointen und Effecte ausgeht, überhaupt für die höhere Bürgerschule zulässig sei. Der Inhalt des ersten Theiles ist nämlich der folgende:

I. Geschichtliche Erzählungen. Valerius Maximus Beispiele ꝛc. Seite 1—12; Gellius kleinere Erzählungen und Anekdoten. S. 13—19; Apulejus Metam. (die drei erschlagenen Schläuche, das Märchen von Amor und Psyche ꝛc.) S. 21—67.

II. Geschichte. A. Dictys Cret. Bell. Troj. S. 71—115. B. Curtius Alexanders Züge gegen Darius und nach Indien. S. 115—194. C. Justin. Cyrus; Perserkriege. S. 194—207.

III. Beschreibungen aus der Natur. Plinius. S. 207—218. Naturkunde, Technologie. Plinius. S. 218—241. Kunstwerke 241—279.

Der zweite Theil ist für die oberen Classen bestimmt. Er beschränkt sich auf die Zeit des Verfalls des römischen Reichs und enthält

I. Beginn des Verfalls: die Gracchischen Unruhen (Freinsh. Suppl.) der Jugurth. Krieg (Sallust) Marius. Bundesgenossenkrieg. Fechterkrieg. (Freinsh. Suppl.) S. 1—128.

II. Ende der Republik: 1. Die Verrinischen Greuel. (Cic. Verr.) 2. Die Catilin. Verschwörung. (Cic. Sallust) 3. Clodius. (Cic.) 4. Der Bürgerkrieg zwischen Cäsar und Pompejus. (Cic. Cäsar.) S. 128—306.

III. Monarchie: 1. Augustus. (Sueton.) 2. Die Kämpfe mit den Deutschen. (Cäs. Tac. Suet.) S. 327—396. 3. Die Kaiser bis Nero. (Tacitus. Sueton.) — S. 449.

IV. Gänzlicher Verfall. (Ael. Lampr. Heliog.) S. 451—462.

So interessant und lehrreich das von dem Verf. aufgerollte Bild auch sein mag, so kann es doch nicht dem Zweck der höhern Bürgerschule genügen. Um ein so verkommendes Volk verlohnte es nicht so viel Mühe aufzuwenden. Das Interesse des Schülers kann ja hier meist nur das

Digitized by Google

negative des Ekels und Grauens sein. Mag es mit der Geschichtschreibung der älteren Zeit auch nur dürftig und bedenklich aussehen, jedenfalls muß doch der Schüler das, was durch die Tapferkeit und Standhaftigkeit und Tugend eines festen und männlichen Sinnes geworden, erst in seiner Größe und Bedeutung aus seiner Geschichte kennen und lieben lernen, bevor er seinen Untergang auch nur recht bedauern kann. Wo kein Scipio, kein Camill, kein Fabius dem Schüler vorschweben, was ist ihm Clodius und Verres und was auch Cicero, August und Cäsar? Dazu geben wir noch zu bedenken, ob es räthlich sei, wenn schon die gewöhnliche französische historische Schullitteratur fast nur die Revolution behandelt, gleich viel, ob sie dieselbe glorificirt oder sich auf eine, so zu sagen, objective Weise zu ihr verhält, so daß sie über dem, was ist und geschieht, nichts weiß von dem, was sein und geschehen soll, weil sie statt einer gesunden Ethik nur eine „Naturgeschichte des Willens" kennt: ob es räthlich sei, auch in der römischen historischen Litteratur nur ein Bild von revolutionären Zuckungen aufzurollen.

Langbein.

Fables de Florian. Mit Wort- und Sacherklärungen zum Schul- und Privatgebrauch von Dr. Ferdinand Hauthal. Leipzig, Renger. 1853.

Der Text ist correct nach der Firmin Didot'schen Ausgabe, 1846. Sehen wir, wie der Verfasser, der den Florian Andern zu erklären übernimmt, denselben selbst versteht. I, 1, servant par ce moyen chacun selon son goût übersetzt er: indem ein Jeder dient, statt: einem Jeden dienend. I, 2, qui de nous ne pense valoir ceux übersetzt er: wer von uns denkt nicht, daß diejenigen im Werthe stehen, statt: wer von uns denkt nicht, denjenigen im Werthe gleich zu sein. I, 8 fordert er auf, consister à mit consister de zu vergleichen. Er hätte uns gütigst ein Beispiel zu consister de hinzufügen sollen. I. 6, il va jetant wird von ihm erklärt durch se tourne, jetant. Er kennt also den iterativen Gebrauch von aller mit nachfolgendem participe présent nicht. Die Ignoranz erreicht ihren Gipfel in I, 23 sur ce qu'il ignorait sans vouloir discourir, wozu er folgende naive Note macht: „Dieser Satz ist nicht so leicht. Sur ce que bedeutet: abgesehen davon (wann und wo hat Herr Dr. Hauthal das gelesen? oder: bei all dem, daß er nicht zu reden verstand (ignorer), ohne (es) zu wollen, d. h. wie er es denn auch nicht mochte, liebte. Sur ce que ist also gleichbedeutend mit bien que; es müßte dann auch der subj. stehen." Der Satz heißt auf deutsch: ohne über das reden zu wollen, was er nicht verstand. Möge sich der Verf.

Digitized by Google

den Inhalt des Verſes tief einprägen. I, 13 iſt passer falſch mit vorübergehen ſtatt durchgehen überſetzt. I, 16, ce penser dieß zu denken ſtatt: dieſer Gedanke. II, 2 zu épargne-le ſagt er: le wird wegen des *tiret* (sic) als pronom conjoint angeſehen. II, 12 conſtruirt er: tout à coup voici le lecteur qui s'interrompt: Papa, dit-il alſo: tout à coup (voici le lecteur qui s'interrompt): Papa, dit-il. III, 5 puisque Amour n'y voit goutte überſetzt er: da Amor darauf nicht im Geringſten ſieht, ſtatt: da Amor blind iſt, nicht ſehen kann. III, 7 überſetzt er chevreuil durch Eichhörnchen: III, 8 coups de poing durch Daumenſchläge; IV, 2 s'abreuver durch ſich baden, beſpülen ſtatt: ſich tränken. — Auch verſteht man nicht, nach welchem Principe der Verfaſſer die Worterklärung gibt. I, 1 gibt er la vérité. III, 13 läßt er partant, folglich, ohne Worterklärung. Bezeichnend iſt es, daß dieſe Pfuſcherei in der Vorrede auf unbefangene Beurtheiler rechnet!

Le nouveau Robinson. Mit Wörterbuch. Nouvelle édition par Louis. Leipzig, Frieſe. S. 316. (Ohne Jahr.)

Druck gut. Papier ſchlecht. Iſt es zum Schulgebrauch geeignet? Nein! Eine franzöſiſche Ueberſetzung einer deutſchen Bearbeitung eines engliſchen Werkes kann wohl ſchwerlich als ein franzöſiſches Stylmuſter gegeben werden. Dazu kommt, daß Robinſon allen deutſchen Kindern bekannt zu ſein pflegt; ferner iſt es natürlich, daß man in der Schule das engliſche Originalwerk lieſt, von welchem Bruchſtücke in guten Chreſtomathieen (z. B. der Herrig'ſchen) zu finden ſind. — Hat der ſchreibſelige Verfaſſer eine eigene Theorie hinſichtlich der Conſonantenverdoppelung in Verben? Wir finden j'achettérai ſtatt j'achèterai, sanglotter ſtatt sangloter, jetta ſtatt jeta und durch das ganze Buch appercevoir ſtatt apercevoir.

Dr. Buchmann.

Dr. Braubach, Dir. der Prov.-Gewerbſchule in Gießen. Styliſtiſches Lern-, Lehr- und Leſebuch für praktiſche Bildung in Schule und Haus. 1. Die Erzählung. Gießen, Ferber. XIV u. 370 S. 21 Sgr.

Das Buch iſt im großen Styl angelegt. In einem verſprochenen zweiten und dritten Curſus ſoll die Beſchreibung und Belehrung, ſo wie die Gefühls- und Willensbewegung ihre charakteriſtiſche Darſtellung und Vertretung erhalten. Damit iſt dann ſchon angedeutet, daß der Verfaſſer unter praktiſcher Bildung Bildung des Willens verſteht und daß ſein Leſebuch das Material bieten ſoll, Vorſtellungsmaſſen zu erzeugen, aus denen ein kräftiger und auf das Rechte gerichteter Wille hervorgehen ſoll. Dieſe Abſicht, herrſchende Vorſtellungsmaſſen überhaupt zu bilden, beſtimmt

Digitized by Google

formell die Anordnung, nach der das Gleichartige massenhaft zusammengestellt ist; das Ziel des Verfassers, praktische Bildung, gibt sein materielles Princip der Auswahl. Das ganze Lesebuch soll einer im Drucke stehenden Grammatik des Styls zur Seite gehen. *

Hiernach hat der Verfasser nun gewählt I. Fabeln, a. poetisch bis Seite 13 (Hagedorn, Gleim, Pfeffel, Güll, Lichtwer, Gellert ꝛc.), b. prosaisch bis S. 23 (fast nur Lessing). Märchen, Mythen, Sagen, Legenden, a. bis S. 36 (Rückert, Güll, Kopisch ꝛc.), b. bis S. 82 (Grimm, Kletke, Hauff, Brentano). II. Parabeln, Allegorieen. a. bis S. 108 (Chamisso, Goethe, Rückert, Schiller, Grün ꝛc.), b. bis S. 160 (Krummacher). III. Beispiele und Geschichte. Morgenländisch, bis S. 190 (Rückert, Palmblätter), Abendländisch, a. bis S. 222 (Gellert, Gleim, Schwab, Bürger, Claudius, Rückert ꝛc) b. bis S. 294 (Jacobs, Houwald, Hebel ꝛc.). Erzählungen aus der Geschichte; a. bis S. 305 (Kopisch, Uhland, Grimm, Mosen ꝛc.), b. bis S. 319. Der Anhang enthält: Idyllen, bis S. 325. Aeußere Gedichtmasse und fremde Formen bis S. 335. Aeußere Beziehungsformen (Briefe, Reden, Gespräche, Drama) bis S. 362. Man sieht also, wie sehr dieses Lesebuch auch dem Unterricht in der neuern Litteraturgeschichte dienen kann.

Die Vorrede enthält Seite VI zwei Schemata, welche auf die „Grammatik des Styls" spannen. Ob indeß das dritte Schema des Verf. am Schluß der Vorrede unter III, Beispiel und Geschichte, nicht wesentliche Gedanken vermissen läßt und andererseits nicht Gedanken anregt, für deren Ergänzung das im Buch vorliegende Material nicht ausreicht, möchte kaum zweifelhaft sein. Es sieht so aus:

Die Erzählung.

I		II	III	
1.	2.	3.	4.	5.
Märchen und Fabeln.		Parabeln.	Beispiel u. Geschichte.	
Die Wunder des kindlichen Geistes im Sein und Handeln.		Das Wunder des menschlichen Geistes in Verstand und Erkennen.	Die Wunder der göttlichen Offenbarung in Natur und Geschichte.	
Die menschliche Kindheit in der Geisterwelt.		Das geistige Licht in dem Menschen.	Das menschliche Streben nach dem Gottesreich.	
Weltanschauung in d. Sinnlichkeit.		Selbsterkenntniß in dem Denken.	Gotteserkenntniß in der Welt.	
Höhere Geister in Allem.		Gott in dem Menschen.	Gott in der Höhe.	
Dichtung.		Wahrheit.	Erhebung.	

Langbein.

* Ist seitdem erschienen unter dem Titel: Grammatik des Styls und Organismus der Sprache. Für Schule und Wissenschaft. Mit pädagogisch-praktischen Zugaben für den Gebrauch des Lehrers. Von Prof. Dr. Braubach. Gießen, Ferber. 332 S.

Digitized by Google

(Dr. Rumpel, Scholz, Dietlein.) Deutsche Art und Kunst in Gedichten für die reifere Jugend christlicher Schulen. Gütersloh, 1853. 420 S.

Es sollte, auch wenn die Bestimmung dieser Sammlung für das Gymnasium in Gütersloh nicht schon eine günstige Erwartung für diese Sammlung erregte, dieselbe nicht unbeachtet bleiben. Sie enthält die vorzüglichsten derjenigen Dichter, welche selbst von klarer und fester christlicher Gesinnung gewesen sind, und von den andern solche, welche frei von der Tendenz sind, einen Gegensatz gegen das Evangelium auszusprechen, so daß sie nach der religiösen und sittlichen Seite kein Bedenken erregen. „Wer positive Zeugnisse des Glaubens sucht, den müssen wir, sagt das Vorwort, an unsern evangelischen Liederschatz verweisen. Auch die weltliche Poesie hat ihr Recht, und es gehört zu der Aufgabe der Schule, dieselbe kennen zu lehren.“ Dabei soll die Sammlung Muster deutschen Sinnes und deutscher Sprache geben, sich also streng auf das Classische beschränken. Die Anordnung ist die historische, der Text, von Gellert an, genau, bis dahin, so weit es zulässig war, nach dem Original gegeben. Aus dem Mittelalter ist nur aufgenommen ein Stück aus Vridank, zwei Weihnachtslieder, einige Sprüche und Priameln. Darauf folgt Luther, Burkard Waldis, Alberus, Hans Sachs, Fischart, Rollenhagen, Sandrub, Paul Flemming, Simon Dach, Logau; Volkslieder; Rachel, Grob, Abschatz. Das achtzehnte Jahrhundert beginnt mit Gellert, Gleim, Kleist, Lichtwer, Uz — von Klopstock hätten wir aus dem Messias wohl ein Stück erwartet. Von Claudius ist mit Recht viel gegeben. Hölty, Bürger, Stolberg, Voß, namentlich letzterer, sind etwas schmal abgefunden. Auch von Herder wäre mehr zu wünschen. Doch alle diese Wünsche sind subjectiv und man muß damit zufrieden gestellt sein, daß das Aufgenommene anspricht. Goethe ist genügend vertreten; besonders aber Schiller hat eine reiche Lese gegeben. Von den folgenden Dichtern sind Hebel, Krummacher, A. W. v. Schlegel, vor allen Uhland und Rückert, auch Chamisso und W. Müller zahlreich vertreten. Geibel, Reinick, Freiligrath, Simrock, Heine, Kopisch, Knapp, Platen ꝛc. sind wenigstens nicht übergangen.

Man kann sicher sein, wo man das Buch aufschlägt, Ausgezeichnetes zu finden. Das ist ein Lob, das nicht vielen solchen Sammlungen zukommt, am wenigsten der so viel gebrauchten Echtermeier'schen, die in ihren neuen Auflagen entschiedene Stümpereien und Plattheiten enthält.

Dr. Lothholz, Prof. am Gymnasium in Weimar, Deutsches Lesebuch für Gymnasien. Jena, Mauke. 744 S.

Der Verf. bestimmt die Aufgabe des Gymnasiums dahin, daß es den Schülern die allgemeinen Grundlagen der Bildung gebe, nach deren

Digitized by Google

Erlangung eine wissenschaftliche Erkenntniß allein möglich ist. Diese allgemeinen Grundlagen bestehen in einem dem Alter und der Fassungskraft der Schüler angemessenen Erkennen der alten Welt, des germanischen Wesens und des Christenthums.

Diese drei Factoren sind denn in dem Lesebuch besonders berücksichtigt. Doch scheint uns, als ginge dasselbe über „das untere Gymnasium" hinaus und böte nicht genug von dem, was für diese Stufe gehört. Daß dieselben Stoffe in poetischer und prosaischer Behandlung vorkommen, ist zu billigen. Daß das Lesebuch der Litteraturgeschichte dienen könne, ist auch durch biographische Mittheilungen bezweckt.

Folgendes ist der Inhalt: Grimm, Musäus, Andersen, Märchen bis S. 24; Niebuhr, Herodot, Curtius (Olympia, Akropolis), Fallmerayer (Hagion-Oros), Sagen ꝛc. aus dem Alterthum bis S. 65; Ritter (der Jordan und das todte Meer); Neander (Kirchengeschichte vier Abschnitte) bis S. 82; Klopp deutsche Sagen * bis S. 112. H. Leo (Bonifacius), Rückert (aus den Annalen der deutschen Geschichte) Einleitendes, Hohenstaufen; F. v. Raumer, Eroberung Jerusalems, Conradin; Dahlmann, M. Stuart und Elisabeth; Ranke, Luther, Karl V., Leo X.; Niebuhr, Bonaparte; Leo, A. Hofer; bis S. 175; Schiller, Schlacht bei Lützen; Ranke, J. Loyola; J. v. Müller; Rotteck, Eroberung von Constantinopel; Luden, Sieg des Christenthums im römischen Reich; Varnhagen, Blücher; Schneider über Cäsars Charakter; Leo Tod Ludwigs XVI.; Wieland Charakter des Mäcen; Leo Italien. Bis S. 234. Grube, Hammer-Purgstall, Arndt, W. v. Humboldt, Huber, Steffens, Ethnographisches bis S. 267. A. v. Humboldt, Schleiden, Seume, v. Buch, Forster: Geographisches bis S. 299. J. Grimm, Winkelmann, Jacobs, Forster: Sprache, Alterthum ꝛc. bis S. 321. Herder, J. Paul, Cl. Harms: Paränetisches bis S. 344. — Forster, Schubert: Reisen bis S. 361. Luther, Gellert, Rabener, Niebuhr, Voß, Passow, Goethe, Körner: Briefe bis S. 392. — Luther, Lessing, Herder, Krummacher: Fabeln und Parabeln bis S. 414. Möser, Goethe (Krönung Josephs II.), Rabener, Lichtenberg bis S. 426.

Die Ordnung innerhalb der einzelnen Abschnitte wäre wohl anders zu wünschen. Der gegebene Stoff ist reichhaltig und für Obertertia und Untersecunda wohl am besten zu verwenden.

Der poetische Theil beginnt mit Gudrun; dann folgt Aeschylus, Homer, der 70. Geburtstag, Herders Cid, bis S. 480; Legenden ꝛc. bis 498. Goethe Hermann und Dorothea, Balladen, Lieder bis S. 512. Schiller

* Vrgl. die Rec. in der Päd. Rev. XXX, 302.

Digitized by Google

Balladen, bis S. 529; Hölderlin, Th. Körner, Seume, Bürger, Klopstock bis S. 569; M. Claudius, Novalis, Tieck, A. W. v. Schlegel, Brentano, Arnim, Schenkendorff, Eichendorff, Chamisso, W. Müller, Platen, Rückert, Hebel, Uhland, Kerner, Lenau, Mosen, Freiligrath, Redwitz, Scherenberg bis S 728.

Jedenfalls gehört dieß Buch zu den guten Sammlungen.

G. Fleischer, deutsches Lesebuch für die obern Classen der Volksschulen. Hannover, Ehlermann. 408 S. 15 Ngr.

Der Titel dieses Buches wäre wohl dahin zu verstehen, daß dasselbe für die Oberclassen nicht der Volksschulen, sondern der Bürgerschule bestimmt sei. Wie diese beide zu unterscheiden seien, ist neulich in der Revue präcisirt worden. Aber auch für die Bürgerschule ist uns sein Inhalt zu weltlich. Das letzte Lesebuch der Bürgerschule soll doch den Uebergang bilden zu der spätern Lectüre des Gesellen, ja des Handwerksmeisters, Krämers, Ackerbürgers ꝛc. selber. Diese sollte aber, abgesehen von der Romanleserei, die wir nicht zur Lectüre, sondern zum Müßiggang rechnen, nicht allein nach der Schablone dieses Buches hier zugeschnitten sein, sondern sich auch auf Christenthum und göttliche Dinge richten. Abgesehen hievon scheint uns der Verfasser namentlich im letzten Abschnitt nicht immer an die besten Quellen gegangen zu sein. An sich ist der Inhalt des Buches mannichfaltig und lehrreich; es verbreitet sich über viele Gegenstände tiefer, die in der Schule bei dem herrschenden Vielerlei nur angerührt werden können, und wird so dem übrigen Unterricht vielfach dienen können. Die Eintheilung ist 1. Gedichte, bis S. 67 und von da an zerstreut. 2. Bilder aus der Natur und der Länder- und Völkerkunde bis S. 181 (besonders von Zimmermann, Schubert, Grube, Martius, Humboldt ꝛc.). 3. Bilder aus dem Gewerbsleben und der Naturgeschichte bis S. 305 (besonders von Schubert, Schouw, Rebau, Mügge, Kaup, Lenz ꝛc.). 4. Geschichtsbilder bis S. 401 (besonders von Bredow, Becker, Kohlrausch, Nösselt, Jerrer, Curtmann ꝛc.). In diesem Abschnitt hätte wohl deutsches Städte- und Ständewesen, Zunft und Handwerk mehr zu ihrem Recht kommen sollen.

Dr. F. Seinecke, deutsches Lesebuch für die untern Classen der höhern Lehranstalten. Hannover, Ehlermann. 228 S. 10 Ngr.

Herr Dir. Tellkampf hat das deutsche Lesebuch für die obern Classen der höhern Töchterschulen in der Revue (XXV, 60) in der auszeichnendsten Weise angezeigt. Der Verfasser hat zu den zwei Bänden dieses Werkes die hier vorliegende Sammlung für das Alter von 7 bis

Digitized by Google

10 Jahren hinzugefügt, und mit Recht sie nicht für Mädchenschulen allein bestimmt. Die ungemeine Frische, welche uns aus dem Buche entgegen athmet, rührt wesentlich mit daher, daß der Verfasser an die Quellen gegangen und mit den besten vertraut gewesen ist, daß er nicht aus zehn Lesebüchern das eilfte zusammengesucht, sondern mit dem reichen Schatz vielseitiger Belesenheit mit weiser und glücklicher Hand hat schöpfen und wählen können. Der Stoff ist nach der zunehmenden Schwierigkeit geordnet, so daß die spätern Stücke auch an Umfang zunehmen und zum Auffassen eines größern Ganzen hinführen. Das Gleichartige ist nicht durchweg zusammengestellt, auch der litterarhistorische Gesichtspunct nicht festgehalten, was beides auf dieser Stufe noch gebilligt werden kann. Naturgeschichtliches ist, gleichfalls mit Recht, wenig, und das wenige von der rechten Art geboten. Wir können also das Buch durchweg empfehlen.

B. Banck, Seminarinsp., deutsches Lesebuch für Bürger- und Töchterschulen, so wie für untere Gymnasialclassen. Erste Stufe. Wolfenbüttel, Holle. 312 S.

Wir haben (XXVIII, 239) ein Lesebuch desselben Verfassers besprochen, welches für mehr als eine Stufe ausreichen sollte. Bedenken, wie die von uns damals ausgesprochenen, haben den Verfasser bewogen, jenes Buch jetzt für die zweite Stufe zu bestimmen, und das oben genannte als erste Stufe ihm vorangehen zu lassen. Damit wird den Lehrern gedient sein, welche das ältere Buch benutzen. Die Auswahl in dem neuen ist wieder meist zu billigen. Ein Theil der Stücke wird zu schwer sein, ein anderer nicht recht weiter als zum Lesen zu brauchen sein. In der Anordnung mißfällt uns, daß die Gedichte nicht von den Prosastücken getrennt sind. Dagegen billigen wir, daß der Verfasser das Gleichartige neben einander gestellt hat, und daß er nicht bloß kleine Bruchstücke, sondern in genügender Menge auch umfangreichere gegeben hat. Das Buch enthält: Tages- und Jahreszeiten bis S. 12; Märchen bis S. 53; Parabeln bis S. 71; Erzählungen bis S. 134; Natur bis S. 279; Historisches bis S. 312. Wir vermissen oder finden zu wenig an Fabeln und Sagen. Das Lesebuch dieser Stufe muß schon litterarhistorischen Zwecken dienen. Auch vermissen wir religiöse Lieder.

1. The Rivals. A Comedy by R. B. Sheridan. The three cullers by Capt. Marryat. Mit Wort- und Sacherklärungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. Reginald Miller. Leipzig, Renger. à 7½ Sgr. 82, resp. 87 S.

Um diese Ausgaben unterhaltender und nützlicher Lesestücke für Engländer sowohl als Deutsche — denn für beide sind sie bestimmt — wahrhaft vortheilbringend zu machen, hätte der Verfasser sich weniger damit begnügen sollen, die Bedeutungen der gewöhnlichsten Wörter in die

Digitized by Google

Anmerkungen zu setzen, als die Stellen hervorzuheben, wo beide Idiome von einander abweichen. Namentlich hätte auf einzelne Eigenthümlichkeiten der Vulgärsprache, wie z. B. die Verwechslung der Personen und Modi des Verbs, aufmerksam gemacht werden müssen. Unrichtigkeiten hat sich der Verfasser weniger zu Schulden kommen lassen als Auslassungen, wiewohl es auch an den ersteren nicht ganz fehlt.

2. Leichte Lesestücke für den ersten Unterricht in der englischen Sprache. Zusammengestellt und mit einem Wörterbuch versehen von Rosa Fischer. Breslau, Trewendt und Granier. 41 S.

Das Büchlein enthält 16 kleine Stücke, theils in Prosa, theils in Versen, bestehend in Fabeln von Gay, M. Howitt ꝛc., zwei leichten historischen Abschnitten aus Scott's Tales of a Grandfather und Dickens History of a Child und einigen andern einfachen Erzählungen. Die kleine Sammlung ist zunächst für Kinder von 11 bis 12 Jahren bestimmt und erscheint für jenes Alter seinem Zwecke ganz entsprechend. Erwachsenen Anfängern des Englischen hingegen, denen die Verfasserin ihr Werkchen ebenfalls empfiehlt, ist wegen des allzu einfachen Inhalts wohl kaum die Geduld zuzutrauen, die zu einer gründlichen Durcharbeitung des Buches im Sinne der Verfasserin erforderlich wäre.

3. Anmuthiger Weg zur Erlernung der englischen Sprache mit oder ohne Lehrer. Ausgewählte Gedichte Ossians. Von dem Herausgeber des Auszuges aus Frau von Stael's Corinna. Braunschweig. Westermann. 180 S.

Man findet hier 1. das Wissenswürdigste aus der englischen Grammatik, will sagen über die Aussprache, 12 Seiten; 2. Flexionslehre, 20 Seiten; 3. einige syntaktische Bemerkungen, 1 Seite; die letztern betreffen to be mit dem Particip, die Auslassung von which und that, die Stellung der Adverbien here, often, still etc. Demnächst ausgewählte Stücke aus Ossian mit Bezeichnung der Aussprache, Interlinearübersetzung, Inhaltsanzeigen und sachlichen Anmerkungen. Der Verfasser glaubt füglich mit Ossian den ersten Unterricht im Englischen beginnen zu können, wegen der besondern Leichtigkeit seiner Sprache, die syntaktische Abweichungen vom Deutschen fast gar nicht biete. Dafür ist aber der Inhalt wohl für die Schüler in den Jahren, wo sie Englisch beginnen, ganz ungeeignet, auch könnte ein so umfänglicher Lesestoff in so leichter Sprache nur mit Zeitverlust für sie in der angegebenen Art durchgearbeitet werden. Jedenfalls endlich wird die Interlinearübersetzung schon nach den ersten 15 Seiten, wenn man sich ihrer im Anfang mit Nutzen bedient hat, überflüssig geworden sein müssen. Somit scheint uns das Buch verfehlt. Langbein.

Digitized by Google

III.

Die Sinnbilder der alten Völker. Erklärt von Konrad Schwenck. Frankfurt a. M. 1851.

Die Sinnbilder der alten Völker, d. h. die uneigentlichen Bilder, in welchen durch ein äußeres Zeichen, wie es der mehr oder minder belebten Natur entnommen ist, ein inneres Wesen vollkräftig angedeutet und für die Vorstellung lebendig wird, diese Sinnbilder sind besonders in neuerer Zeit von ausgezeichneten Forschern, die mit tieferm Interesse die Geistesentwicklung der alten Völker und die verschiedenen Weisen, in welchen sich dieselbe kund gibt, eifrig verfolgten, ernsten Nachdenkens und einläßlicher Darlegung gewürdigt worden; zeigen uns doch die Sinnbilder so recht klar den feinen Sinn, mit dem in den frühern Zeiten die erregten Menschen die umgebende Natur, namentlich auch die Thierwelt, auffaßten und umfaßten. So ist ja die Symbolik ein wesentliches Stück, wo es sich um die Kunde alter religiöser und ethischer Anschauungen handelt, und wer es versteht mit Ernst und Sinnigkeit die Bilder zu deuten und die Wahrheit der Deutungen dadurch annähernd noch mehr zu bestätigen, daß er die Uebereinstimmung der Bilder mit dem geistigen Gehalte in verschiedenen Völkern und Ländern nachweist, darf allen Rechtes auf unsern Dank Anspruch machen. Das hat nun Conrad Schwenck, der uns durch seine mythologischen Forschungen und Publicationen wohl bekannt ist, in dem oben bezeichneten Buche unternommen und er hat seine Aufgabe jedenfalls in einer Weise gelöst, welche die Meisten vollkommen befriedigen und auch dem strengern Kritiker genügen wird. Wohl könnte Manchem schon die Anordnung nicht behagen, und innerlicher wäre die Darstellung jedenfalls geworden, wenn der Verf. dabei von der den Menschen umgebenden Natur, ja selbst dann noch, wenn er in Analogie mit der neuern Grammatik von der versinnbildlichten Ideenmasse ausgegangen wäre; aber zu läugnen ist auch nicht, nicht nur für den Verf. selbst, auch für denjenigen, der das Buch mehr nachschlägt als durchstudirt, hat die etymologische Anordnung große Bequemlichkeiten. Die Auseinandersetzung des Einzelnen ist äußerst einfach und klar, so daß das Buch nicht nur für den Gelehrten taugt, sondern auch dem Gymnasiasten, Realschüler und angehenden Studirenden gerecht ist und, zumal da mythologische Erzählungen und Notizen sehr hübsch eingeflochten sind, selbst noch ein allgemeineres Lesebuch werden dürfte. Das aber hätten wir sehr gewünscht, daß dem Einzelnen, das hier in großer und mannigfaltiger Fülle zusammengestellt ist, ein kurzer allgemeiner Theil vorausgeschickt worden wäre, der dem noch unerfahrenen Leser die ganze tiefe Bedeutung einer solchen Symbolik vor

Digitized by Google

Augen geſtellt und ihn überhaupt mit den verſchiedenen Aeußerungen bekannt gemacht hätte, in denen die erſten geiſtigen Anſchauungen der Menſchheit uns vorliegen. Wie dem ganzen Buche die trefflichen Ideen des edeln Welcker zu Grunde liegen, ſo hätte eine derartige Auseinanderſetzung im Welcker'ſchen Sinne, mit dem Schwenck innig vertraut iſt, ſicher in manchem ſinnigen Gemüthe tiefen Anklang gefunden. Gehen wir nun auf das Einzelne ein, ſo können wir es nicht gerade tadeln, daß hier vorzüglich die Sinnbilder der Hellenen hervorgehoben ſind, obgleich diejenigen der übrigen Völker keineswegs ganz übergangen werden; aber bedauern dürfen wir es doch, daß Schwenck namentlich mit dem indiſchen Uralterthume nicht vertrauter iſt, welches auf dieſem Gebiete zweifelsohne einen köſtlichen Reichthum beſitzt. Denn darum konnte es dem Verf. kaum zu thun ſein, daß er bloß zum Verſtändniſſe dieſer und jener bekannten mythologiſchen Erzählung beitragen wollte, ſondern es mußte ihm vielmehr daran liegen, eine allgemeinere Darſtellung des von uns angedeuteten Gebietes zu geben. Nicht unzweckmäßig hätten wir es gefunden, wenn Schw. namentlich, wo ſie ſicher iſt, auch die Etymologie einzelner Namen angegeben hätte, da auch ſie ja recht gepflegt uns köſtliche Aufſchlüſſe über die älteſten Anſchauungen ertheilt. — Wir erlauben uns nur beiſpielsweiſe zu einigen wenigen Artikeln noch Zuſätze zu geben. Unter dem Adler hätte füglich auch der indiſche çyêna erwähnt werden können, der in den Veden ſo unendlich häufig als Sinnbild der Schnelligkeit erſcheint und auch mythologiſche Bezüge hat; denn R. V. I, 89, 2 heißt es: jener erfreute dich, der ſaftige, erfreuende Somaſaft, der vom çyêna hergebrachte, und I, 93, 6 in einem Liede auf Agnis (den Feuergott) und Soma: den einen von euch (Agnis) trug mâtariçvâ herbei, den andern (Soma) riß der çyêna vom Berge oder aus der Wolke. Auch im deutſchen Alterthume galt ja der Adler als ein Bild gewaltiger Schnelligkeit; denn er iſt Bild des Windes: Grimm Myth. S. 600. Das Auge iſt nicht nur ein Sinnbild der Wachſamkeit und der Sonne, ſondern einmal kommen in den Veden auch die beiden Augen für Sonne und Mond vor, und auch ein Bild des Glückes iſt es nicht ſelten. Unter dem Baume iſt manches offenbar zu künſtlich dargeſtellt, namentlich will es uns nicht ein, daß der Baum der Erkenntniß ſo zu deuten ſei, wie Schwenck gethan. Schwerlich ganz richtig iſt S. 26 ff. über den Soma, den altperſiſchen Haoma, berichtet. Kaum iſt der Soma auch in dem eigenthümlichen Sinne, wie ihn Schwenck annimmt, als Lebensſtrauch aufzufaſſen; „der Saft der Somapflanze, der Sômalatâ, der asclepias acida, bewirkt, nachdem er mit Molken, Gerſtenmehl und einer wildwachſen-

Digitized by Google

den Kornart gemiſcht und gährend gemacht worden iſt, eine berauſchende Aufregung", und durch ihn wurden nach der Anſchauung der alten Inder die Götter, vor allen Indra, zu ſeinen großen Thaten begeiſtert, er war das älteſte indiſche Opfer. Das Weitere findet ſich oftmals dargeſtellt, am überſichtlichſten bei Laſſen ind. A. I, 789. Ganz falſch iſt aber die Anſicht des Verf., es ſei der Soma erſt durch die Wanderung von einer Abtheilung des Zendvolkes nach Indien gelangt, und hier ſei der Haomatrank nach dem den indiſchen Ariern eigenen Dialekte zum Somatrank umgeformt worden. Schon ſprachlich gefaßt ſind die ſanskritiſchen WW. mit der spirans s offenbar in einer ältern Form erhalten, als die entſprechenden zendiſchen und griechiſchen, die an deſſen Stelle ein h zeigen, nach einem Wechſel, wie er ſich im Celtiſchen ſogar innerhalb ſeiner einzelnen Dialekte zeigt. Die Wurzel su „zeugen", welche dann nach einem natürlichen Bilde auch auf das Auspreſſen des Somaſaftes übertragen wird, erſcheint noch in unſerm Sohne mit dem alten s-Laute. Dann können wir das Somaopfer in Indien bis in die älteſten Zeiten zurück verfolgen und es überragt um Jahrhunderte die Einwanderung jener Zoroaſteranhänger nach Indien. Die Sache verhält ſich vielmehr ſo, daß die Somadarbringung ein Hauptmerkmal iſt für die urſprüngliche Einerleiheit der beiden Arierſtämme, die ſich nachher, wie es ſcheint, hauptſächlich um religiöſen Zwieſpaltes willen ſchieden. — Das iſt uns noch gar nicht ausgemacht, daß der Bär der Artemis oder ihre Bärengeſtalt nur ein phonetiſches Sinnbild ſei; zu Megalopolis ſtand ſie neben der Demeter mit der Hirſchhaut bekleidet. Sollten nicht auch die Katzen der germaniſchen Freya Bärenkatzen geweſen ſein? — Bei Anlaß von Biene und Honig hätte Deutſchland mehr Erwägung verdient, und Grimm in ſeiner Mythologie und in ſeinen Rechtsalterthümern S. 457 ff. bot ein reiches und liebliches Material dar. Im alten Germanien durfte das Kind nicht mehr ausgeſetzt werden, ſobald es einen Tropfen Milch oder Honig genoſſen. Grimm ſagt, auf klare Quellenforſchung ſich ſtützend: Milch und Honig galt für die erſte Speiſe und für eine heilige: in der älteſten chriſtlichen Kirche wurde ſie unmittelbar nach der Taufe angewendet u. ſ. f. Der Bock iſt auch ein indiſches Sinnbild und bezeichnet da oft genug den Indra, den Atmoſphärengott, der Licht und Waſſer ſchafft. R. V. 52, 1; 116, 16 u. ſ. f. Wie vṛshan (Stier), ein anderer Beiname des Indra, ſo bezeichnet wohl auch mésha (Bock) den befamenden und befruchtenden. Ueber die Bohne hat Schw. ſich zu wenig um die neueſten Forſchungen bemüht; ſonſt hätte er wohl ein größeres Gewicht auf den Blutſtaub gelegt, der ſich an dieſer Hülſenfrucht entwickelt. Der Gegenſtand

Digitized by Google

kam vor einigen Jahren namentlich in den Verhandlungen der Berliner Akademie zur Sprache. Unter dem Ei mußte das Weltei weit einläßlicher behandelt sein; denn wie ein bedeutendes Symbol dieses namentlich in Indien war, weist trefflich H. Kellgreen in seiner Abhandlung de ove mundano nach. Unter Erde war so viel des Schönen und unmittelbar ins Leben Greifenden anzubringen, und dieser Artikel ist offenbar zu kurz. Vor allem waren auch hier Grimms Rechtsalterthümer eine ergiebige Quelle, ergänzt durch Gesch. d. d. Spr. S. 556, wo reinirdorfeweri in der heimlichen Femlosung sehr hübsch als reiner torfe weri = puri cespitis præstatio erklärt wird u. s. f. Das heilige Kraut und Gras durfte um so eher unter diesem Titel behandelt werden, als dieses und die Erde in der alten Formel selbst zusammengestellt werden. Zum Sinnbild des Esels wollen wir hier nur hinzufügen, daß Esel als Vehikel der altindischen Açvinâu, d. h. der beiden Jünglinge, die das erste Tageslicht heraufführen, sich in den Veden finden: R. V. I, 34, 92: Wann das Einspannen des kräftigen Esels, mit welchem Ihr, Trugloſe, das Opfer besuchet? und nach I, 116, 2 hat ihr Esel im Kampfe tausend besiegt. Für das Sinnbild des Feuers bietet das indische und deutsche Alterthum noch manches, was hier wohl nicht absichtlich übergangen ist. Z. B. hat sich als sinniger Brauch bis auf heute in einigen Gegenden das erhalten, daß die eintretende Braut oder junge Frau den Hausherd, auf dem neues, reines Feuer lodert, dreimal umwandelt, eine Sitte, welche sicher in das hohe Alterthum zurückweist, findet sie sich doch auch im alten Indien. Auch in Indien gilt das Sinnbild des Goldes so lebendig als irgendwo. Wir führen hier nur Stellen aus dem ersten Buche des Rigveda auf: nach 43, 5 glänzt der Rudra wie Sonne und Gold, nach 46, 10 ist die Sonne gleich Gold; goldene Räder haben die Maruts (Windgötter) in h 88, 5, goldene Speichen haben Sonne und Mond h 105, 1; ein goldenes Joch der Sonnenwagen h 35, 5, und der Sonnengott führt einen goldenen Stachel 35, 4; einen goldenen Wagen soll Indra den Menschen zuführen 30 16, und die Açvins fahren auf goldenen Wagen 92, 18, ebenso der Sonnengott 35, 2 und Indras 56, 1; goldene Radfelgen zieren den Wagen der Maruts. Goldenhaarig sind Sonne und Blitz, 79, 1, goldenhändig der Sonnengott, 29, 5; 35, 9 u. 10 und derselbe leuchtet in goldenem Gewande, 42, 6. Golden ist der blitzende Indras 17, 2, golden sein Panzer und Donnerkeil u. s. f. Auch das deutsche Alterthum bietet reichen Stoff. Der Hammer hat auch noch eine ganz andere Bedeutung, als daß er nur den Blitz bezeichnete; denn die Götter der Germanen griffen doch, wie die griechischen, frühe auch ins ethische Leben ein, und Thôrr ward da ein Schützer festen Vertrages,

Digitized by Google

sein Hammer dessen Zeichen. Endlich noch ein Wort zum Sinnbilde der Kuh. Im Indischen ist die Kuh nicht nur Sinnbild der Erde, sondern auch der Sonnenstralen, und daraus entfaltet sich der hier berührte Mythus von ihrem Raube durch Vritra, d. h. den „Verhüller", d. h. den zum Dämon gestalteten Wolkenberge Dieser Mythus ist so sehr wichtig, weil er ein allgemein indogermanischer gewesen ist; denn nicht nur in Hellas, selbst in Rom kehrt ja dieser Rinderraub wieder; also müssen einstmals in vorhistorischer Zeit auch diese Stämme das Sinnbild der Kühe für Stralen gekannt haben.

Wollten wir jede einzelne Nummer durchgehen, so müßte unsere Anzeige zu umfangreich werden; wir wollten den Verfasser nur darauf hinweisen auch das übrige Alterthum außer dem classischen noch mehr in den Kreis seiner Forschungen zu ziehen. Dabei ist aber wohl darauf zu achten, welchen Quellen man folge, oder vielmehr strenge darauf zu halten, daß man den Quellen folge; denn manche sich immer noch fortpflanzende Ueberlieferung ist faul und falsch.

Ein jüngerer Freund, dem wir das sonst hübsch ausgestattete Buch mittheilten, fand darin folgende Druckfehler: S. 268 Palmbau statt Palmbaum; S. 269 Jada statt Ida; 284 Alphareus statt Aphareus; 285 worin statt worein; 346 sei entweder zu streichen; 366 etrucisch statt etrurisch; 383 Eimius statt Ennius; 489 auch statt aus und Mhthus statt Mythus; 509 Todtesgott statt Todesgott, meistens sehr leichte Versehen, die aber doch bei einer allfälligen zweiten Auflage, die wir dem Buche, das schon in seiner ersten Gestalt so reiche Schönheiten bietet, von Herzen wünschen, zu berichtigen sind.

Am Sylvester 1853. H. Schweizer.

V.

1. L. Kambly, Oberl. am El.G. in Breslau, Elementar-Mathematik. Dritter Theil. Ebene Trigonometrie. 45 S. Breslau, Hirt.
2. Kramer, Prof. am Gymn. in Augsburg, Anfangsgründe der ebenen und sphärischen Trigonometrie. 140 S. Augsburg, Rieger.
3. Koppe, Prof. am Gymn. in Soest, Die ebene Trigonometrie für den Schul- und Selbstunterricht. Zweite Auflage. Essen, Bädeker. 122 S.

Für die Beurtheilung von Lehrbüchern der Trigonometrie scheinen folgende Puncte besonders erheblich zu sein:

a. Die Eingliederung des neuen Zweiges der Wissenschaft. Man soll, aus wissenschaftlichen und didaktischen Gründen, die Stelle des Stamms bezeichnen, aus welcher der neue Trieb hervorsprießt. Je bestimmter man an eine Stelle des Alten anknüpft, desto leichter appercipiren sich die neuen

Digitized by Google

Vorstellungen; die wissenschaftliche Entwicklung muß darin bestehen, daß ein Resultat zum Element des ferneren Fortschritts herabgesetzt wird. Dieß ist geschehen und zwar in der uns richtig erscheinenden Weise in dem Kramer'schen Buche, der die Trigonometrie aus dem geometrischen Satze hervorgehen läßt, daß durch ein Seitenverhältniß oder einen spitzen Winkel alle Seitenverhältnisse und alle Winkel im rechtwinkligen Dreiecke bestimmt seien; nur ist der Satz nicht präcis genug gefaßt. Aus diesem Satz her rechtfertigt sich nämlich sogleich die Einführung neuer Namen für die Zeiger der Seitenverhältnisse, weil diese selber nun zum Element des Fortschritts werden.

b. Die Definition der trigonometrischen Functionen. Von Sinus- ꝛc. Linien zu sprechen, wenn dieser Name mit der ersten Seite auch wieder verschwindet, wie in Nro. 1, erscheint ganz ungehörig. Die spätere Auffassung der Functionen als Zeiger wird dadurch nur getrübt. Da übrigens alle drei vorliegenden Bücher die Functionen richtig als Verhältnißzeiger behandeln, so scheint es hier überflüssig, das Fehlerhafte einer andern Definition zu erörtern. Die Zeiger in Seitenverhältnissen sind aber Quotienten von Messungsaufgaben, nicht von Divisionsaufgaben; falsch ist es daher, wenn Herr Kramer die Kathete z. B. durch die Hypotenuse theilt, und unnütz, wenn Herr Koppe beide erst durch die Einheit mißt und die so erhaltenen Zahlen dividirt. Damit erledigt sich dann auch, daß Herr Koppe zunächst die Verhältnisse der Dreiecksseiten selbst trigonometrische Functionen der Winkel nennt. Diese Definition beschränkt sich aber auch sofort auf spitze Winkel, denn sie ruht auf dem rechtwinkligen Dreieck; und es ist daher eine Erschleichung, wenn Herr Kramer, nachdem z. B. der Sinus richtig als Quotient der gegenüberliegenden Kathete gemessen durch die Hypotenuse erklärt ist, den Winkel von $0^0 - 180^0$ wachsen läßt, um den Gang der Function von $0 - 180$ zu ermitteln, da es für Winkel über 90^0 bekanntlich weder eine Kathete noch eine Hypotenuse gibt.

c. Alle Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck gehören hieher und gewähren hier eine Uebung, die mit den neuen Symbolen vertraut macht, an sie gewöhnt, das Fremdartige abstreift. Desgleichen gehören hieher die Beziehungen zwischen den coordinirten, reciproken und gleichmäßigen Functionen, endlich die Formeln für $\sin(x \pm y)$ ꝛc. und die aus letzteren weiter zu gewinnenden, wobei nur zu bemerken ist, daß sie nur für spitze Winkel gelten. Herr Kambly sagt in der Vorrede, er gehe deßhalb in der Erklärung der trigonometrischen Functionen vom Kreise aus, weil bei dem umgekehrten Gange die fundamentalen Begriffe sich schwerlich ohne Härte auf Winkel über 90^0 erweitern lassen. Wir erlauben uns, ihm im Folgenden einen Weg dazu in der Kürze darzustellen.

Digitized by Google

d. Die Formel für sin (x + y) zeigt nämlich, daß auch der sinus eines überrechten Winkels eine mögliche Größe sei, und zugleich die Formel für cos (x — y), daß auch negative Functionen möglich seien. Ersteres führt also zu der Erwägung, ob die bisherige Definition der Functionen so erweitert oder verallgemeinert werden könne, daß sie von dem rechtwinkligen Dreieck loskommt und für andere als spitze Winkel gilt; letzteres aber, da diese Erweiterung immer den Begriff des Zeigers in einem Verhältniß von Strecken in sich haben muß, weil nur der Begriff „Seiten eines rechtwinkligen Dreiecks" fallen muß: daß Strecken müßten negativ sein können, weil anders nicht der Quotient einer Messungsaufgabe von Strecken negativ sein kann.

Es darf nämlich wissenschaftlich nicht eine Uebertragung der Begriffe positiv und negativ, die algebraischer Natur sind oder wenigstens nur an algebraischen Größen gewonnen, auf geometrische ohne weiteres stattfinden, weder indem man, wie Nro. 2, sagt: „Wird nun die Richtung von oben herab als positiv angesehen, so muß die ihr entgegengesetzte als negativ genommen werden", noch weniger wie Nro. 3 sagt: „Man pflegt, um auszudrücken, auf welcher Seite des Punctes A in einer Linie der Punct B liege, für alle die Puncte auf der einen Seite von A den Maßzahlen ihrer Abstände das Zeichen +, das Zeichen — aber vorzuschreiben, wenn dieselben an der entgegengesetzten Seite von A liegen." Vielmehr muß das Recht hierzu bewiesen werden. Dieser Beweis setzt freilich eine richtige Behandlung der entgegengesetzten Größen in der Arithmetik voraus, weil ohne diese die Verallgemeinerung des Begriffs entgegengesetzter algebraischer Größen zu dem von entgegengesetzten Größen überhaupt und die Beschränkung des letztern auf geometrische Größen unthunlich ist. Das Allgemeine von der Sache ist nämlich dieß, daß die negative Größe entsteht, wenn die aufhebende Thätigkeit über den Anfangspunct der erzeugenden hinaus festgesetzt wird.

Nach diesen Betrachtungen ergibt sich dann leicht die allgemeine Definition der trigonometrischen Functionen des Winkels zwischen der positiven Abscissenhalbachse und dem Leitstrahl als Zeiger in den Verhältnissen der Coordinaten: Abscisse, Ordinate, Leitstrahl.

Dieß ist nun genau die Fassung der Erklärung bei Herrn Koppe, während Herr Kramer bei den Seiten des rechtwinkligen Dreiecks stehen bleibt und trotzdem von stumpfen ꝛc. Winkeln spricht, Herr Kambly aber nur sinus und cos. an die geometrische Betrachtung der sogenannten trigonometrischen Linien anknüpft und für tang. schon die analytische Betrachtung ($tg\, x = \frac{\sin x}{\cos x}$) eintreten läßt.

Digitized by Google

Sehr viel richtiger hat dagegen Herr Koppe die analytische und die geometrische Betrachtung neben einander durchgeführt, was noch consequenter hätte geschehen sollen in § 29, wenn er auch die Formeln für $\sin 2\alpha$, $\cos 2\alpha$ ꝛc. auf geometrische Anschauungen zurückgeführt hätte, was sich in der That weit hinaus erreichen läßt und als Nebenübung für reifere Schüler vortrefflich zu brauchen ist.

Daß keines der drei Bücher die vortrefflichen Aufgaben benutzt hat, welche sich im rechtwinkligen $\triangle$ ergeben, wenn man die Höhe oder auch noch die Schwerlinien construirt, hat uns verwundert. Auch hätte Herr Koppe aus dem gleichschenkligen Dreieck für die Formeln $\sin \frac{\alpha}{2}$ ꝛc. gute geometrische Nebenbetrachtungen entnehmen können.

Wir würden also das Buch von Kambly gar nicht, das von Kramer bedingt empfehlen. Ueber die sphärische Trigonometrie des letztern bemerken wir nur kurz, daß er an der Polarecke sich eine gute Hülfe geschafft hat. Das Buch von Koppe ist für den Selbstunterricht sehr gut. Für den Schulunterricht scheint uns die ausführliche und vollständige Durcharbeitung aller Beweise und Aufgaben nicht wünschenswerth; doch das ist individuell. Jedenfalls ist es — abgesehen davon, daß die beiden andern auch eine Aufgabensammlung bieten — das reichhaltigste. Für höhere Bürgerschulen würden wir aber doch noch mehr Uebung gebrauchen, auch nicht mit andern als den Vega'schen Logarithmentafeln uns begnügen. Für Gymnasien mögen kleinere und die dem Lehrbuche beigegebene Functionentafel ausreichen.

W. Langbein.

VII.

Dr. Thieme, Math. am G. in Plauen, Populäre Astronomie. Plauen, Schröter. 258 S. 1 Thlr.

Der Verfasser ist durch das Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen verpflichtet, in der Tertia des Gymnasiums „Vorträge über Astronomie" zu halten. Eine bloße Naturbeschreibung des Himmels hat er nicht geben mögen, sondern die geringen mathematischen Kenntnisse seiner Schüler für seine Aufgabe verwerthen wollen. Wir dürfen also mit dem Verf. über die Stelle, welche sein Unterricht in der mathematischen Geographie einnehmen soll, nicht rechten. Freilich würden wir denselben als den letzten Ausläufer des mathematischen Unterrichtes in Prima am geeignetsten Platze finden, und seine Stellung in der dritten Classe kann er nur dem ungerechtfertigten Wunsch verdanken,

Digitized by Google

daß das Gymnasium auch die höhere Bürgerschule oder die Bürgerschule für diejenigen Schüler in sich fassen möge, welche mit Tertia ihren Schulcursus abschließen. Darunter leidet dann natürlich das eigentliche Publicum des Gymnasiums, und zwar doppelt, weil ihm in Tertia eine Zeit für zweckmäßigere Dinge geraubt wird und weil ihm verwehrt wird, da natürlich in I die mathematische Geographie nicht wieder aufgenommen wird, sie mit all den Hülfsmitteln, welche der Gymnasialunterricht an seinem Ende bieten kann, tiefer und einer Gymnasialjugend würdiger zu erfassen. Der Verfasser hat nun aus der Noth eine Tugend gemacht und sich die Möglichkeit geschaffen, seine sein sollenden Vorträge durch ernste Arbeit für seine Schüler möglichst fruchtbar zu machen. Wir glauben, daß sein Buch seinen Collegen eine dankenswerthe Gabe sein wird. Wir glauben aber, daß auch außer dem Gymnasium das Buch mit Nutzen werde gebraucht werden können in der Bürgerschule, die in ihrer ersten Classe etwa über dieselbe mathematische Vorbildung wird gebieten können, wie der Verf. in seiner Tertia. Die Aufgaben, welche nach Anleitung des Verf. den Schülern zu stellen sein werden, können ihnen wesentlich dienen, um eine Ahnung von der Methode des Astronomen zu bekommen, und jedenfalls werden sie ihnen größere Frucht tragen als die vielen sogenannten Veranschaulichungsmittel, die je künstlicher uns desto nutzloser scheinen. Die einfachste Rechnung über die Aberration, die Kepler'schen Gesetze ꝛc., deren von dem Verf. in der That sehr verständige gegeben sind, führt den Schüler tiefer in den Bau und die Bewegung der Weltkörper ein als die schönsten Planetarien, Tellurien ꝛc.

Der Verf. hätte vielleicht manche Tabellen nicht voll berechnen sollen und manche Aufgaben ohne Lösung lassen und neben gelösten analoge ohne Auflösung geben sollen.

Die Abschnitte des Buches sind: Erde, Sonne, Mond, Planeten, Kometen, Sternschnuppen und Zodiakallicht, Fixsterne. Die sphärische und theorische Astronomie ist in einander verarbeitet, so daß aus den Erscheinungen durch Beobachtung und Rechnung das Gesetz ermittelt wird; die physische Astronomie ist fast ganz ausgeschlossen, wohl mit Recht, da sie dem Schüler wenig mehr als aufzunehmen zu thun gibt. Der Foucault'sche Versuch hätte wohl erörtert und die Mädler'schen Fixsternunterfuche breiter behandelt werden können.

Dr. J. L. Wöckel, Prof. am Gymn. in Nürnberg, Neue Sternkarte in 2 Blättern. Nürnberg, Lotzbeck.

Die eine Tafel enthält die Sterne, welche eine Höhe von 10° erreichen, die andere dient im Wesentlichen dazu, um uns die zu irgend einer Zeit Nachts am Himmel stehenden Sterne sichtbar werden zu

Digitized by Google

laſſen; danach iſt es alſo möglich, mit Hülfe dieſer Karte ſich am Himmel orientiren und die Sternbilder kennen zu lernen. Noch beſſer würde der Zweck erreicht werden, wenn man die ſogenannten Sternbilder gar nicht gezeichnet hätte, ſondern ſtatt dieſer verwirrenden Zeichnungen von Wagen, Bären, Löwen ꝛc. die Alignements durch die Hauptſterne gelegt hätte.

W. Langbein.

VIII.

M. Kloß, Katechismus der Turnkunſt. Mit 63 eingedr. Abbild. Leipzig, Weber.

Daß Herr Kloß, der Director der königl. Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden, ein brauchbares Buch liefern werde, iſt zu erwarten. Leider hat die Form desſelben dem Verf. öfters eine Hemmung werden müſſen. Das Buch ſoll nicht eine methodiſche Anleitung für Turnlehrer ſein, aber doch eine vollſtändige Ueberſicht derjenigen Leibesübungen enthalten, von denen die Turnkunſt zweckmäßig Gebrauch macht. Es iſt alſo aufgenommen: Schwimmen, Eislauf, Fechten, Spiele. Die erſten Abſchnitte hätten, wenn der Verf. nicht ein Handbüchlein für Jedermann hätte geben wollen, kürzer behandelt werden können. In den Freiübungen iſt die Spieß'ſche Schule unverkennbar. Willkommen wäre geweſen, wenn der Verf. die Methode des Spieß'ſchen Schulturnens dargeſtellt hätte, denn alle Schriftſteller über Spieß und Spieß ſelber ſcheinen in ihren Turnern lauter ideale Schüler vorauszuſetzen. Die Namen der Uebungen am Geräth ſind meiſt aus der Eiſelen'ſchen Schule beibehalten, was nur zu loben iſt.

Dr. Elſter, Die höhere Zeichenkunſt theoretiſch-praktiſch, hiſtoriſch und äſthetiſch entwickelt in 50 Briefen. Leipzig, Weigel. XVI u. 232 S. 2 Thlr. 7½ Sgr. Mit Holzſchnitten ꝛc.

Man darf kaum ſagen, daß dieß friſche Buch ſeinem Hauptinhalt nach über den Kreis der Schule hinausreiche. Denn der Zeichenlehrer ſoll überhaupt die Kunſt im Auge haben und bedarf es bei den vielen Stümpereien, mit denen er täglich zu kämpfen hat, erſt recht, durch Anſchauung und Lectüre ſich ſein Ideal ungetrübt lebendig zu erhalten. Dazu kann dieß Buch wohl dienen, und deßhalb weiſen wir hier auf dasſelbe hin, obwohl es eben die Principien der höhern Zeichenkunſt entwickelt.

Der erſte Abſchnitt, die Lehre von der Linear- und Luftperſpective, bietet für die Schule wohl nichts Neues; leider ignorirt er ſogar die Fortſchritte in der Methode durch Dupuis. Die folgenden Abſchnitte behandeln das Clair obſcur, das Zeichnen nach Gyps (mit den genauen

Digitized by Google

Messungen der wichtigsten antiken Bildwerke), die Zeichenübungen nach dem lebendigen Modell. In diesen Briefen sind es namentlich die Analysen A. Dürer'scher, Overbeck'scher und Raphael'scher Zeichnungen, die dem Lehrer zu statten kommen werden. Darauf folgen: Analyse der Landschafts-, Genre- und religiös-historischen Malerei.

Sollte das Studium des Buchs auch nur die Frucht haben, einen oder den andern Leser bedenklich zu machen über die meisten der als Vorlegeblätter dienenden faden oder chargirten Lithographieen, und statt deren auf gute Kupferstiche nach Overbeck, Dürer ꝛc. hinzuweisen, so wäre das schon ein wesentlicher Gewinn. Daß man überhaupt in der Schule darauf ausgehen sollte, die christliche Kunst dem Verständnisse und dem Interesse der Schüler nahe zu bringen, ihre Bedeutung und Schönheit aufzuschließen, scheint uns unbestreitbar. Das Zeichnen nach der Antike sollte nur der Durchgang sein. Damit glauben wir auch, die wesentliche Tendenz dieses Buchs für unsere Sphäre bezeichnet zu haben.

C. Meyer, Normalzeichenbuch. 4 Hefte. Wolfenbüttel, Holle. à 3 Sgr.

Diese Hefte enthalten eine Stufenfolge von Zeichnungen von den ersten Elementen an, so daß neben der Vorzeichnung die Copie des Schülers namentlich im Anfang mehrfach wiederholt werden kann. Ein Uebelstand dabei ist der, daß der Schüler bei jeder Wiederholung über seine letzte Zeichnung hinweg nach dem Original zu sehen hat, daß also seine Fehler sich wohl meistens wiederholen, ja vergrößern werden. Auch müßten oft mehr Zeichnungen von je ziemlich gleicher Schwierigkeit geboten sein, denn an einem Muster kann überhaupt nicht die Sicherheit der Leistung gewonnen werden. Für Lehrer, die nicht selbst Zeichner sind oder nicht jedem Schüler Vorzeichnungen in die Hand geben können, sind die Hefte jedenfalls brauchbar.

W. Langbein.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 3. März 1854.

I. Abhandlungen.

Die populäre und die christliche Pädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Diese Ueberschrift mit den an sich aus einander liegenden Begriffen soll uns als Text zur Einleitung der Anzeige und Beurtheilung einer Reihe von hieher gehörigen Schriften dienen, nämlich:

1. Schulreden von Dr. Joh. Christoph Held, Rector der königlichen Studienanstalt und der königlichen Kreisgewerbschule zu Bayreuth. Nürnberg bei C. Geiger. 1853.
2. Schulreden über Fragen der Zeit von A. T. C. Vilmar, Consistorialrath zu Cassel. Zweite, vermehrte Auflage. Marburg, Elwert'sche Buchhandlung. 1852.
3. Unsere Kinder und ihre Erziehung. Reden eines Seelsorgers an seine Gemeinde und seinen Lehrer von Johann Daniel Schwartz, Pfarrer zu Braunsdorff ꝛc. Rudolstadt, G. Froebel's Commissionsverlag. 1852 u. 1853.
4. Neue Schulreden im Gymnasium zu Nordhausen gehalten von Dr. Carl August Schirlitz, Director des Gymnasiums. Nordhausen. 1853, bei Förstemann.
5. Pädagogische Lehrenlese oder Wichtigstes und Bestes aus pädagogischen Schriften alter und neuer Zeit während vierzigjähriger Thätigkeit im Schulfache gesammelt und herausgegeben für Schullehrlinge und Schulseminaristen, vorzüglich für Schullehrer ꝛc. von Fr. Xaver Heindl, Inspector des Schullehrerseminars für Schwaben und Neuburg. Augsburg, Verlag der Matth. Rieger'schen Buchhandlung. (Ohne Jahreszahl.)
6. Pädagogische Studien, ein Lese-, Lehr- und Bildungsbuch für Volksschullehrerseminare und junge Volksschullehrer. Nach den besten Schriftstellern zusammengestellt und herausgegeben von Dr. Th. Ed. Keyser, Seminardirector in Sondershausen. Leipzig bei Fleischer. 1853.
7. Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, so wie auch zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art aus Hegel's sämmtlichen Schriften gesammelt und systematisch zusammengestellt von Dr. Gustav Thaulow, Professer an der Universität zu Kiel. Erster Theil, zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis, so wie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges. Kiel, Akademische Buchhandlung. 1853.

Digitized by Google

8. Das Strafrecht der Schule. Ein Wort zur Verständigung zwischen Schule und Haus von Dr. J. M. Horschmann, Großherzogl. Seminarinspector ꝛc. zu Weimar. Zweite Auflage. 1853.
9. Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit besonderer Rücksicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksschullehrer, für diese, ihre Leiter und Freunde von L. Kellner. Essen bei Bädeker.
10. Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik von Ludw. Völter, Pfarrer in Zuffenhausen bei Stuttgart. Stuttgart, Steinkopf. 1852.

Die Pädagogik hat das Schicksal gehabt, daß sie ungepflegt von den Männern der Wissenschaft wie von den Instituten für Wissenschaft in die Hände von Dilettanten gerathen ist, die sie denn auch so ziemlich in Mißcredit gebracht haben. Das Ergebniß dieses Dilettantismus ist eine Reihe von Maximen, um nicht zu sagen Gemeinplätzen, die für den, der sich um die Productionen auf diesem Gebiete pflichtmäßig bekümmern muß, wirklich zuletzt gar langweilig werden. Dazu werden diese alltäglichen Dinge oft mit einer Breite und Gespreiztheit vorgetragen, die zum wiederholten Lesen derselben auch nicht eben anlockt. Dabei wird oft ein Ton angeschlagen, als sage man etwas ganz Neues und Unerhörtes, was für den, der mehr Bekanntschaft mit dieser Litteratur hat, auch nicht sonderlich einladet. Oft wird ein Anlauf genommen, als wäre man sich der Principien, aus denen man entwickeln will, klar bewußt, und bald sieht man dem Vortrage an, daß solche allgemeinen Principien nur wie das Klappern zum Handwerke gehören, denn es begegnet den Herren Verfassern nicht gar selten, daß sie mit einem neuen Capitel auch ein neues Princip aufstellen, aus dem sie einen alten Gedanken gleichsam neu aufstutzen. Wenn man nun neben der reichen Brochürenlitteratur noch die reiche Journallitteratur auf dem Felde der Pädagogik und Didaktik in Erwägung zieht, so sollte man meinen, es müßte schließlich doch ein erklecklicher Gewinn sich aus solchem Fleiße ergeben. Aber wir fragen umsonst nach diesem Gewinne. Und daran hat diese populäre Pädagogik wesentlich Schuld. Sie hat gleichsam den Markt mit solcher abgetragener Waare überführt, man hat sich an den breiten Wiederholungen müde und satt gelesen, und so entgehen denn auch die wahrhaft förderſamen und tiefer greifenden Gedanken der Beachtung der Lesewelt. Wenn die Verfasser solcher pädagogischen Sachen wirklich das alles gelesen hätten, was sie für ihr Thema doch füglich hätten gelesen haben sollen, ehe sie selber die Hand anlegten, dann wäre gewiß manches Büchelchen und manches Buch ungeschrieben geblieben. Am trübseligsten aber ist die Arbeit, die aus dilettirenden Schriften noch Auszüge macht und das ohnehin schon Vereinzelte noch wieder in Brocken und Bröckchen auftischt. Mit solchen Brosamen ist wirklich Niemandem

Digitized by Google

in der Welt gedient. Sie machen weder den, der sie aufliest, zu einem tüchtigeren Lehrer, noch helfen sie der Entwicklung der Wissenschaft auf, aber mehren nur noch den ohnehin nicht geringen Widerwillen gegen die Pädagogik, weil sie den, der an solche Waare geräth, um seine Hoffnung auf Belehrung, um seine Zeit und auch um sein Geld bringen. Aber damit ist es nicht genug, daß man mit solcher Litteratur den Sinn für gründliche pädagogische Studien abgestumpft hat, sondern es hat dieser Entwicklungsgang der Pädagogik sogar die Folge gehabt, daß alles, was nicht mit der landläufigen Waare umgeht, als absonderlich, wenn nicht abenteuerlich oder idealisirend, unpraktisch und unausführbar zurückgewiesen und bei Seite gelegt wird. Die Folge hiervon ist die, daß die rechten Männer sich von diesem Gebiete der schriftstellerischen Thätigkeit mehr und mehr zurückziehen und sich damit begnügen, in ihrem Kreise tüchtige Pädagogen zu sein. Die weitere Folge ist die, daß die Männer, denen das Gestalten der Ideen oder doch das Raumgeben für eine solche Gestaltung anvertraut ist, sich um das Gerede der pädagogischen Schriftstellerei gar wenig kümmern und es als ein gutgemeintes Herzensergießen still und unbeachtet bei Seite legen, wenn nicht öfters belächeln.

Wenn man hingegen erwiedern will, daß doch nur so lange werden Bücher gedruckt werden, als sich noch Käufer dafür finden, und daß also unsere Deductionen durch die Zahl der erscheinenden Bücher widerlegt würden, so wollen wir nur dagegen erinnern, daß es zwar
auf den Universitäten keinen Lehrstuhl für Pädagogik gibt, daß aber in
keinem Gegenstande mehr als in diesem examinirt wird.
Denn die vielen tausende von Schulmännern aller Art, die vielen tausende von Theologen nicht allein, sondern die ganze Schaar von Gouvernanten wird in der Pädagogik geprüft. Da wird denn in der Herzensangst vor einem solchen Examen nach allem möglichen pädagogischen Geschreibsel sich umgesehen, seit Niemeyer's Pädagogik wie ein überwundener Standpunct angesehen wird. Aus den pädagogischen Journalen wird die dahin schlagende Litteratur aufgesucht, und siehe da: Alles, was erschienen ist, ist sehr gut, ist so wohl gemeint, ist so verständig und klar ꝛc. Das gibt Käufer aller Art für die Waaren aller Art. Daß aber auch die Kritik nicht die rechte Geißel recht schwingt, um den Trödel vom Markte zu entfernen, das hat seinen Grund eben darin, daß die ganze pädagogische Journalistik wieder nur als ein Nebengeschäft und öfters auch nur von Dilettanten gehandhabt wird, deren Kritiker auch nicht immer zu wissen scheinen, daß das nil novi subter solem am meisten in dieser pädagogischen Buchwelt seinen Platz hat.

Digitized by Google

Dazu ist gar sehr die Humanität Mode geworden, welche Lob wie Tadel in schöne Allgemeinheiten zu kleiden weiß und so es mit Niemandem verdirbt. Wohl wäre es endlich einmal Zeit, daß die Kritik ihre Schuldigkeit thäte, oder vielmehr, es ist Zeit, daß die Pädagogik als Wissenschaft eine Vertretung auf den Universitäten und einen Lehrstuhl fände, damit sie aus ihrem Dilettantismus herauskomme.

Wie schwach es aber mit dieser populären Pädagogik aussieht, darüber mögen hier nur einige Andeutungen stehen. Seit in dem Revisionswerke der Erziehung von Campe auch die Erziehung vom Mutterleibe an, ja schon im Mutterleibe, einen Platz gewann durch junge und alte Aerzte, die in jenem bändereichen Werke mitarbeiteten, seit der Zeit gehört es zur Ordnung, die Wiege und Windeln auch in der Pädagogik beizubehalten. Seit Rousseau seinen Emil und Niemeyer eine Pädagogik vornehmlich für Hauslehrer schrieb, wird der Lehrer mit seinem Schüler und Zöglinge mehr oder minder isolirt gedacht und die Vorstellung unausgesprochen, aber vorherrschend festgehalten, als ob Ein Mann je einen Zögling hätte; und wenn ja auch das Erziehungsgeschäft in der Schule mit veranschlagt wird, so hat man darüber nicht einmal die ersten Fragen ins Klare gebracht und ist bei Lichte besehen über die Unterrichtsschule nicht eben hinweggekommen. Man redet von erziehendem Unterrichte viel und von Gemüth bildendem und ästhetischem in neuerer Zeit noch mehr, ohne auch nur andere Grundbedingungen dazu aufzusuchen als die Handhabung des Lehrobjectes oder die Methode. Daß eine Schulerziehung wesentlich von der Erziehung durch einen einzelnen Mann verschieden sei, daß für sie ganz eigene Grundbedingungen vorhanden und für sie andere Maximen gelten als für die Erziehung des Hauses, daß man in der Schule mit den schönen Redensarten von Entwicklung der Individualität und von Bekämpfung der Lüge und Anbauen des ästhetischen Sinnes ꝛc. nichts beginnen könne, das ahnt man so wenig, daß man in den Vorträgen der Pädagogik kaum einen merklichen Abschnitt da gemacht sieht, wo das Kind in der Schule gedacht wird. Man hat ununtersucht gelassen, welche Aufgabe die Schule im Erziehungsgebiete habe, so daß sie nach den gewöhnlichen Vorträgen der Pädagogik fast nur als ein wohlfeiles Surrogat für die Erziehung und den Unterricht durch einen Einzelnen erscheint. Wenn man von anderer Seite einmal sich auf die Schule geworfen hat, so hat man die Schülermassen gedacht wie eine einheitliche Person, und man hat Regeln und Vorschläge gegeben, die weder schädliche noch andere Folgen haben. Daß die Knaben nach sittlicher und geistiger Befähigung, daß die Lehrer nach Intelligenz und Charakter, daß die Familien der Kinder

Digitized by Google

nach Stand und Lebensansichten so ganz und gar verschiedene sind, und daß alle diese Factoren bei der Schulerziehung mitwirken, das hat man bisher ganz übersehen, ja wohl die dahin schlagenden Untersuchungen als fruchtlose Spitzfindigkeiten oder als unausführbare Idealistereien bei Seite gelegt. Oder meint man, die bis zum Ekel wiederholten Schreibereien über Stellung der Schule zum Staate, zur Gemeinde, zur Kirche, zum Hause hätten auch nur ein einziges Lichtfünkchen über dieses Verhältniß für die Erziehung in der Schule und durch die Schule geboten? Man hat nicht einmal aufgehellt das Rechtsverhältniß zwischen Schule und Haus, sondern endet mit der Phrase: man solle zusammenwirken, wie wenn das immer möglich, ja nur immer zulässig wäre. Wohl ist es Mode geworden, dem Methodisiren und den Pädagogen, die Alles mit der Methode machen wollen, einige Fußtritte zu geben; aber die statt der Methode dargebotenen Reden von Christenthum und Pietät und Gemüthlichkeit und Herzensbildung und ästhetischem Sinne ꝛc. sind in einer Unbestimmtheit geblieben, mit der die Schule nichts zu beginnen weiß und, so weit die Erfahrungen reichen, auch noch nichts begonnen hat. Man hat alle Lehrgegenstände besprochen; aber wie alle zusammenwirken, wie alle von einem Schülergeiste verarbeitet werden können, wie die vereinzelten Vorstellungsmassen in eine gegenseitig sich weckende und so sich verstärkende Beziehung gesetzt werden können und müssen, wenn sie für etwas mehr als für Examina da sein sollen, nach solcher Untersuchung sieht man sich vergebens um. Man lobt und tadelt, empfiehlt und verwirft je nach dem Standpuncte, auf dem die Schriftsteller stehen, ohne auch nur zu ahnen, daß der gegnerische Standpunct andere Gründe verlangt als die des alten Herkommens oder der allgemeinen Ansicht. Anderseits bekämpft man Gegner, die nirgend existiren.

Doch genug der Klage. Einen wesentlichen Nutzen hat diese Litteratur: sie bildet durch das immerwährende Wiederholen derselben Gedanken endlich eine gläubige Majorität. So ist der sogenannte Humanismus, der Realismus als Majoritätsmeinung geworden, so ist der sogenannte deutsche Unterricht mit seinem Aufsatze und was sonst noch drum und dran hängt, durch eine Majoritätsmeinung zum Bildungsmesser geworden, dessen goldwägende Feinheit Niemand bezweifeln darf ohne Gefahr, verketzert oder als Sonderling bezeichnet zu werden. So sind die höhern Bürgerschulen in gewissen pädagogischen Regionen in den Geruch des Banausismus, wenn nicht gar des Demokratismus gerathen. Kurz, solche Litteratur bildet durch ihre stets wiederholten Schlagwörter nach und nach eine Art Meinung, die als unbezweifelbare Ueberzeugung zuletzt sich Geltung schafft. Wir wollen nur auf die Begriffe

Digitized by Google

hinweisen, welche jetzt im Krystallisirungsmomente begriffen sind, nämlich Concentration, Vereinfachung des Unterrichts in der Volksschule, Christlichkeit und Kirchlichkeit in allen Schulen, Erziehung durch die Schulen neben dem Unterrichte. Von solcher Majoritätsmeinung aus wird denn auch die Schule und das Schulwesen im Kleinen wie im Großen gelenkt und die Thätigkeit des Einzelnen und die Leistungen einer Schule und einer Schulgattung beurtheilt. Solche Majoritätsmeinung wird als Erfahrungssatz mit einer Zuversicht hingestellt wie ein Regulator und wird gehandhabt als Regimentsstab, gegen welchen sich mit besserer Einsicht aufzulehnen ein Vergehen sondergleichen ist. Wer im Besitze solcher Majoritätsmeinung ist, der gilt als vollendeter Pädagoge und wird auch getrost von Jedem und am meisten von ihm selbst für den anerkannt, der in pädagogischen Fragen alles weiß. So wird es denn natürlich äußerst wichtig, sich genau nach der landläufigen Waare umzusehen und auf den pädagogischen Märkten die Zufuhren zu beachten, um zu wissen, wie man sich zu drehen und zu behaben hat, um auch noch im Lehramte als ein erträglicher Lehrer zu gelten.

Zu keiner Zeit aber wird solche Beachtung wichtiger, als in welcher eine solche Umbildung der Majoritätsmeinung vor sich geht, denn dann gibt es Widersprüche nach Theorie und Praxis, die ohne solche Wahrnehmung unerklärlich und in mancher Beziehung unerträglich sein würden. So ein Zustand ist mehr oder minder jetzt in der Schulwelt. Die sich bildende Majoritätsmeinung drängt auf Vereinfachung, Vertiefung, Verinnerlichung, Berufsbildung hin; aber Examina und Prüfungen aller Art stammen aus der Zeit, wo Allgemeinbildung, Intelligenz, Aufklärung über alles und Wissen in allem die Majoritätsmeinung bildete; die sich heute bildende Majoritätsmeinung neigt mehr zum dogmatischen Lehren und fordert strengere Erziehung; der Maßstab der Schulleistungen stammt aber überall noch aus der Zeit, wo die Rationalität im weitesten Sinne des Wortes das Losungswort der pädagogischen Majorität war. In solchen Zeiten eines so tiefen innern Widerspruches, welchen Widerspruch diejenigen, welche ihre Pädagogik eben aus solcher Majoritätsmeinung schöpfen, selten ahnen und fast nie erkennen, wird es nun gar schwer, sich im pädagogischen Berufsleben zurecht zu finden; man muß da in Wort und Schrift mit den neuesten Sprechern einstimmen, muß aber in Wort und That den alten Principien huldigen; man muß sich behaben, als wäre es alles neu worden und muß ruhig im Alten beharren, weil noch die alte Majoritätsmeinung in Gesetzen, Verordnungen und Institutionen und Gewohnheiten ihre Macht ausübt. So wird denn für den warm theilnehmenden

Digitized by Google

und persönlich betheiligten Zuschauer eines solchen Processes der Wunsch rege, es möchte die Masse von pädagogischen Schriften sich noch mehr häufen, um rascher den Proceß zu Ende zu führen und zur endlichen Entscheidung zu bringen.

Aus jenen allgemeinen Begriffen arbeitet sich nun neuerdings der Begriff einer *christlichen* Pädagogik heraus. Es scheint bisher noch zum Tone zu gehören, sich dem nicht direct zu widersetzen, mindestens ist uns keine Oppositionsschrift zu Gesichte gekommen. So weit bis jetzt der Gang der Litteratur zu übersehen ist, so tritt dieser Begriff in zwei wesentlich verschiedenen Modificationen auf. Von der einen Seite will man neben dem, was man in den Schulen hat, nur auch mehr und vorzugsweise auf den Unterricht in der Religion oder auch im Christenthum mehr Nachdruck legen; von der andern Seite will man das Christenthum zum eigentlichen pädagogischen Principe in den Schulen erheben und von ihm die Pädagogik und die pädagogische Thätigkeit begreifen und construiren. Jene wollen das Christenthum als ein Accidenz, diese wollen es als Substanz der Schulen; jene wollen ihren Zweck durch den Schulunterricht, diese durch das Schulleben erreichen; jene suchen nach Unterrichtsstoff und Pensen, diese nach christlicher Ueberzeugung, Gesinnung und nach christlichem Leben; jene können und wollen ihren Zweck neben der Kirche, diese nur mit der Kirche oder eigentlich nur durch sie erreichen. Die Einrichtung von christlichen Gymnasien und die Behauptung der vorhandenen, sie seien auch christliche, ist bereits ein thatsächlich gewordener Ausdruck dieser Idee und ihrer Zwiespaltigkeit. Es wird nun wieder, so steht es leider, davon abhangen, wohin sich die Majorität neigen wird, denn bis jetzt sehen wir nur erst eine populäre Behandlung dieses Begriffes und dürfen nach dem Stande der pädagogischen Litteratur so bald nicht eine wissenschaftliche Behandlung erwarten. Was bis jetzt mindestens davon vorliegt, ist unserer Ansicht nach noch weit von einer wissenschaftlichen Feststellung entfernt, um so mehr entfernt, als sich in den Schriften, die nach dieser Seite neigen, eine Art von Mißachtung des bisherigen pädagogischen Denkens mehr oder minder kund gibt und sie nur zu deutlich verrathen, daß sie trotz vieler Citate doch nicht das beachtet haben, was bereits für eine wissenschaftliche Begründung des Begriffes geschehen ist. Schon dieß Auseinandergehen der Ansichten ist ein hinlänglicher Beweis dafür, daß man sich der Principien nicht klar bewußt ist, nach denen man eben in der Schule die Christlichkeit zu fordern hat, sondern daß man nun diesen Begriff, wie er nun eben auftaucht, irgendwie einreiht; aber auch selbst diejenigen, welche den Begriff des Christlichen zum Ausgangs-

Digitized by Google

punct der Pädagogik wählen, sind trotz ihrer Mißachtung der bisherigen pädagogischen Bestrebungen befangen in der Ansicht, als ob mit diesem neuen Geiste nicht vieles Andere neu werden müßte. Wir wollen hier nur erinnern an die Lehrerbildung, an Bedeutung der Intelligenz, an Wichtigkeit der Schulkenntnisse, an Werth der so oder so bestandenen Examina, an Wesen und Art der Schulzucht, an Stellung zum elterlichen Hause. Es ist schier nicht anders, als ob man von der einen Seite der Schule ein neues Kleid anhängen und von der andern Seite ihr so einen Heiltrank eingeben wollte und sich nun getröstete, unter dem Gewande oder durch den Trank werde nun die Erneuerung von selbst vor sich gehen, selbst wenn man den ganzen alten Adam wohl conservirte.

Wir fürchten nun alles Ernstes, daß leider die populäre Art und Weise, wie dieser Begriff sich einführt, dahin führen wird, denselben mit in das Gebiet der Phrasen herabzuziehen und sich einzubilden, eine christliche Pädagogik und eine christliche Schule zu haben, wenn selbiger Begriff recht oft in den Lehr- und Lectionsplänen paradirt. Wir fürchten dieß um so mehr, je mehr es Sitte wird, die papiernen Pensen für die Schule zu halten und die Controle über die Pensen für eine Schulleitung.

Um nun den Lesern eine Charakteristik der oben genannten Bücher zu geben, sei nur noch vorweg bemerkt, daß der Raum kein Eingehen auf eine Specialkritik gestattet.

Die Reden des Herrn Held. Die wichtigsten hier behandelten Themata sind: 1. Ueber die Bedeutung öffentlicher Preisvertheilungen für die Schüler öffentlicher Lehranstalten. Der Herr Verf. hat alle Gefahren darin gesehen und ausgesprochen, und sein Vortrag mag den Directoren, welche zu gleichem Thun verdammt sind, zeigen, wie man gegen das Unpädagogische, wenn nicht Unsittliche solchen Thuns wenigstens mit Worten ankämpfen könne. Wir unsererseits würden, wenn wir solche Preise vertheilen müßten, kein Wort darüber weder an Schüler noch an Publicum verlieren, sondern das Geschenk den Schülern still hinreichen, um ihm so durch Schweigen die Bedeutungslosigkeit auszusprechen.

2. Für das Leben, nicht für die Schule. Wie oft ist dieß Thema wohl abgehandelt und wie weit haben die populären Pädagogen diese Frage zur Entscheidung gebracht? Das Immerwiederaufnehmen des Thema's ist die Antwort auf diese Frage. Auch hier wird sich nach den mannigfaltigsten Seiten hin ergangen, und man fragt doch am Ende, was denn des Redens Endergebniß gewesen.

3. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclassischen Sprachen zu dem Christenthum. Die Gefahren werden nicht in Abrede

Digitized by Google

geſtellt, und das iſt zu loben; aber das Gegengewicht, was der Verf. auch jetzt ſchon gegeben glaubt, wiegt nicht ſchwer genug, um das Uebel aufzuheben. Das Uebel wird gefunden in Ueberſchätzen des altclaſſiſchen Alterthums und in der Beſchäftigung mit dem Phantaſie erregenden Heidenthum und mit der heidniſchen Moral; aber der Herr Verf. meint, der ſchon im Kinde befeſtigte, von der Kirche geſtärkte chriſtliche Glaube gebe ein vollkommen ausreichendes Gegengewicht; auch ſtehe die heidniſche Moral ja nicht durch und durch dem Chriſtenthume entgegen; auch leſe man ja mit Auswahl und man habe ein Wort der Warnung. „Und ſo „wird denn", ſagt der Herr Verf., „weiſe und im chriſtlichen Sinne geleitet, „die Bildung unſerer Jugend an den Werken des claſſiſchen Alterthums „der chriſtlichen Geſinnung derſelben nicht gefährlich werden, ſie wird „dieſelbe fördern und unterſtützen. Durch das ganze Leben und durch „die ganze Kunſt und Litteratur der Griechen und Römer, namentlich „in ihren beſten Erzeugniſſen, zieht das religiöſe Element, ſo wie es „ihnen gegeben war, hindurch. Frömmigkeit gegen die Götter war ihnen „erſte Tugend und nach ihren Geſetzen zu leben erſtes Geſetz. Ihr bürger„liches und häusliches Leben ruhte auf dieſer Baſis, und was ſie thaten „und was ſie unternahmen, ging von religiöſem Anfange und gottes„dienſtlichen Handlungen aus. In der Erhaltung dieſer Frömmigkeit „und deſſen, was aus ihr folgt, erkannten ihre Weiſen die Bürgſchaft „des Glückes und der Erhaltung für Staaten und Familien, in dem „Aufgeben jener Frömmigkeit und in der Verletzung der für göttlich „gehaltenen Geſetze den gewiſſen Grund des Unglücks und des Verderbens. „Konnte dieß ſo ſein ſelbſt bei den unreinen, kleinlichen Begriffen, mit „welchen die Ahnung des Göttlichen ſich im Alterthum befriedigen mußte, „wie wird es erſt Pflicht des Chriſten ſein, dem das Wort der Offen„barung geſprochen hat, das Wort der göttlichen Liebe und von der „göttlichen Liebe, ſein Leben im Hauſe und in der bürgerlichen Geſellſchaft „in allem auf Gott und ſeinen Willen in Beziehung zu ſetzen und mit „den Vorſchriften einer chriſtlich-ſittlichen Weltordnung in Einklang zu „bringen." Unſere Zweifel gegen die glückliche Vertheidigung des Herrn Verf. ſind folgende: Er ſucht das Correctiv zunächſt außer der Schule; denkt die Kräfte außer derſelben in einer Wirkſamkeit, die ſie in vielen Fällen nicht haben; meint mit Mahnungen und Warnungen gegen das real Wirkſame ankämpfen zu können; er überſieht, daß eben die Schule ein Gewicht habe, das den jungen Menſchen meiſtentheils aus der Familie heraushebelt. Endlich ſagt die letzte Beweisführung, daß zum Blühen der Staaten nur Frömmigkeit gehöre, und der Schüler wird fragen: Warum ſoll es denn eine chriſtliche ſein? Die Schlange ſagte

Digitized by Google

auch: Sollte Gott wirklich gesagt haben, ihr sollt nicht von dem Baume essen?

4. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclassischen Sprachen zur Muttersprache. 5. Ueber den Werth der Gedächtnißübung auf den Schulen. Es wird hier mit Recht dem Materialismus der Bildung gegenüber dem Formalismus das Wort geredet, d. h. der Verf. will in der Schule dem Gedächtnisse ein Material schaffen.

6. Ueber einige Bedingungen, von welchen das Gedeihen der öffentlichen Schulen abhängt. Außer den unerläßlichen äußerlichen Lebensbedingungen rechnet der Verf. dahin die Dauerhaftigkeit und Stätigkeit ihrer Grundlagen, ihrer Verfassung und ihrer Einrichtungen. Doch solle auch innerhalb einer vom Staate gegebenen Sphäre ein gewisses Maß Freiheit und Selbständigkeit ihr bleiben.

Andere Reden sind mehr individueller Natur; aus allen aber spricht ein ernster Geist; aus allen wird man lernen, wie man solche Themata populär zu behandeln hat.

Das Werk ad 2 von Herrn Vilmar athmet einen entschiedenen christlichen und kirchlichen Geist. Schon die behandelten Gegenstände geben davon Zeugniß. 1. Ueber das Verhältniß der Gymnasialstudien zum christlichen Glauben und zur christlichen Kirche. 2. Von dem Irrthume einer allgemeinen geistigen Gleichheit der Menschen. 3. Von dem Weltmenschen und Hausmenschen. 4. Von dem Amte der Schüler. 5. Von dem Vorwurfe, den man den Gymnasien gemacht hat, daß sie den Geist der Auflehnung nähren. 6. Ueber die Frage, warum so viel Gutes, was in den Schulen gelernt werde, sobald wieder verloren gehe. 7. Von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den Gelehrtenschulen. 8. Von der geschichtlichen Erziehung. 9. Von einigen Zeichen der modernen Barbarei. 10. Ueber die Erziehung, welche die Aufgabe der Gymnasien ist. 11. Von den falschen Propheten unserer Tage (1842). 12. Ueber den Communismus (1843). 13. Von der Thatenlosigkeit unserer Zeit. 14. Ueber das Verhältniß der Pädagogik zur Theologie. 15. Dein Volk ist mein Volk und dein Gott ist mein Gott. 16. Von einigen vermeintlichen Vorzügen und wirklichen Mängeln unserer Zeit (1845). 17. Ueber die Natur und die Bedeutung des christlichen Zeugnisses. 18. Die allgemeine Erschlaffung unserer Zeit (1846). 19. Die Hauptzüge der verschiedenen christlichen Berufsarten. 20. Von der Zukunft der Kirche. 21. Wie die Gegenwart auf Christum und seine Kirche hinweist (1848). 22. Vom Frieden Gottes. 23. Von der Ueberschätzung der Wissenschaft (1849). 24. Die göttliche und dämonische Seite der Wissenschaft.

Wir werden für unsere Leser nur die mehr pädagogischen Themata

Digitized by Google

zur Betrachtung ziehen. In Betreff des ersten Thema wird gesagt: „Es „ist in der gelehrten Welt Mode geworden, die humanistischen Studien „als das Hauptförderungsmittel der Reformation und wieder die Refor„mation als die rechte Mutter der humanistischen Studien zu preisen. „Versteht man unter Reformation mehr als bloße Aenderung des Lehr„begriffs, mehr als eine bloße Vereinfachung und wissenschaftliche Dar„stellung der Theologie, verstehet man darunter eine Wiedererweckung des „christlichen Glaubens und Lebens, so ist jenes Lob nur in sehr beschränk„tem Maße richtig und gültig. Diese Studien der griechischen und römi„schen Litteratur, ausschließlich betrieben, haben während des sechszehnten „und siebzehnten Jahrhunderts nur zu sehr dazu gedient, die Völker, „vorzugsweise das deutsche, ihrer selbst, ihrer eigenthümlichen Sprachen, „Sitten und Rechte vergessen zu machen, insbesondere unser Volk seiner „ersten und höchsten Bestimmung, Träger der erfüllten Verheißung, „Träger des Christenthums zu sein, zu entfremden; — sie haben dazu „gedient, eine größere Scheidewand zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten „aufzuführen, als mit der Gemeinschaft des christlichen Glaubens verträglich „ist; sie haben besonders seit dem achtzehnten Jahrhundert dazu gedient, „das Heidenthum auf gleiche Linie neben das Christenthum zu stellen „und das sogenannte „allgemein Menschliche" dergestalt hervorzuheben, „daß man die Erbsünde belächeln und die Erlösung entbehrlich finden „konnte." Der Herr Verf. will nun die Ueberschätzung abgethan wissen. In den altclassischen Studien soll die freie Dienerin der Kirche gesehen werden. Ihr Werth liege vornehmlich darin, daß wir uns in einer fremden Persönlichkeit wieder finden, uns an derselben erkennen lernen. So gerne wir diesen letzten Satz einräumen, daß die Bedeutung der altclassischen Studien in dem Versenken in eine andere Persönlichkeit vornehmlich gesucht werden müsse, und so gerne wir auch glauben möchten, daß auch diese Versenkung ein dem christlichen Versenken in die Gottheit Christi verwandtes Moment habe, so ist uns doch der Zweifel geblieben, ob nicht eben auch Mancher oder nicht gar Viele in dieser Vertiefung stecken bleiben, kaum sich und noch weniger Christum wieder finden. Wir vermissen wirklich ein Gewicht, welches jene obige ernste Anklage in der Waagschale aufhebt. Es beruhigt nicht, wenn der Herr Verf. nun nachweist, wie die Hoffnung, welche man auf die deutsche Sprache und Litteratur gesetzt habe, nicht ganz in Erfüllung gegangen sei und nicht in Erfüllung gehen könne, weil ihnen ein ernstes Studium nicht so abzugewinnen sei. Es reicht uns auch noch nicht aus, wenn er von der Mathematik sagt: „Alle andern Disciplinen schweben in der Gefahr, zur „Halbheit im Wissen und Erkennen zu verleiten; die Mathematik allein

Digitized by Google

„nicht .... der Dienſt, den ſomit wohlangelegte und wohlgeleitete mathe„matiſche Studien ſchon auf dieſer Stufe der chriſtlichen Kirche leiſten, „iſt ein ſehr bedeutender.“ Von der Geſchichte ſagt der Herr Verf.: „Nur „inſofern es eine Erlöſung gibt, gibt es eine göttliche Weltregierung und „Vorſehung, und nur inſofern es eine ſolche gibt, gibt es eine Welt„und Völker- und Menſchengeſchichte... Halten wir dieſen Mittelpunct „nicht feſt, ſo kann es nicht fehlen, wir verlieren uns in einer Maſſe „unnützer ... Einzelheiten und ſetzen in die Mitte der gewaltigen Bewe„gungen der Völker ... unſer kleines, kleines Ich ...! Wir werden doch, „ſollen die hiſtoriſchen Studien auf unſern gelehrten Schulen in richtigem „Verhältniſſe zu dem chriſtlichen Glauben ſtehen, wieder zurückkehren müſſen „zu der Betrachtungsweiſe, welche bis in das ſiebzehnte Jahrhundert, bis „dahin, wo das überwiegende Eindringen altheidniſcher Cultur die germaniſch„chriſtliche in den Hintergrund drängte, allgemein herrſchend war.“ Vom Religionsunterrichte wird geſagt: „O, gebt auch hier, gebt, nicht geblendet „von der Eitelkeit der Wiſſenſchaftlichkeit, gebt auch hier eben keine Reli„gionslehre, gebt eine Glaubenslehre!... Laßt weg alle Syſteme von „Dogmatik und Moral! Ziehet die Kleinen durch das Geſetz, lehret ſie „die Verheißung kennen an dem Volke Gottes und ſeiner Geſchichte, „zeigt ihnen die Erfüllung, als die Zeit gekommen war. Dazu braucht „ihr keine Compendien, keine Hefte, keine Collectaneen und Apparate, „nur ein Buch, ein Buch, welches man freilich geleſen und wieder „geleſen und mit tauſend Schmerzen *erfahren* haben muß, wenn „man darnach lehren will. Leſt es aber in der Mutterſprache; laßt „euch auch hier die Eitelkeit nicht verlocken, das neue Teſtament griechiſch „zu leſen. Glaubt nur, eure Schüler *leſen Philologie heraus*, „*aber nimmermehr Chriſtenthum*.“

Hieraus ſehen die Leſer, daß der Herr Verf. kühn und muthig die Schäden bloßlegt und es nicht als Director einer Anſtalt für ein Verbrechen hält, Mängel aufzudecken und Beichte zu halten, denn die Angaben, wie zu unterrichten ſei, welche Dinge zu vermeiden ſeien, welche Richtung innezuhalten, ſagen eben, daß es noch nicht ſo iſt. Die Rede iſt 1837 geſprochen, wir ſchreiben jetzt 1853. Der Director des Gymnaſiums zu Marburg iſt jetzt Conſiſtorialrath zu Caſſel. Ob die Gymnaſien wohl eine Notiz von dieſer Rede genommen außer demjenigen, auf welches der Redner Einfluß gehabt hat? Hiermit ſoll nur auf die einleitenden Bemerkungen hingewieſen werden.

In der vierten Rede über das Amt der Schüler beginnt der Redner ſo: „Heidenthum und Offenbarung, dieſe beiden unverkennbaren Gegen„ſätze — unvereinbar auf dem ganzen weiten Gebiete des göttlichen und

Digitized by Google

„menſchlichen Lebens — zeigen ihren unverſöhnlichen Widerſtreit auch in „der Weiſe, wie das eine und wie die andere die Kinder, ihr Daſein „und Leben, ihre Entwicklung, ihre Erziehung, betrachtet und behan„delt. ... Was man ehedem Republik, jetzt Zeitgeiſt nennt, iſt die „höchſte Staffel, zu welcher das antike wie das moderne Heidenthum „die Kinder und ihre Erziehung zu erheben vermag, ehedem aus natür„licher Blindheit, jetzt aus abſichtlichem Verſchließen der Augen gegen den „Geiſt Gottes, welcher den Geiſt der Zeit ſtraft und am jüngſten Tage „richten und verdammen wird.“ Das Amt der Schüler, wird geſagt, ſei die Erhaltung der Schule, die Erbauung und Sicherung der chriſtlichen Kirche, die Fürbitte für ihre Lehrer. Uns drängt ſich hiebei die Frage unabweisbar auf, ob denn wirklich die Schüler zu ſolchem Amte fähig ſind, ehe ſie in die Schule kommen, oder ob ſie durch die Schule dazu befähigt werden ſollen, und wenn ja, ob dann nicht andere Veranſtaltungen nothwendig ſind als Unterricht und immer wieder Unterricht. Sollte der erſte Vortrag nicht geſagt haben: Die Schüler ſind ſolcher Amtsführung nicht fähig, mindeſtens es nicht durch den Unterricht geworden?

In der fünften Rede, von dem Vorwurfe, daß die Gymnaſien den Geiſt der Auflehnung nähren, ſagt der Herr Verf., der Vorwurf habe urſprünglich mehr die Univerſitäten getroffen, aber er wolle die Nahrung nennen, welche auch ſchon in den Gymnaſien geboten werde. Er nennt die Unruhe, welche ſich wohl der regſamſten Gymnaſiaſten bemächtige, die Neues und immer Neues begehre, und die Urſache liege in dem unaufhörlichen Abändern der Lehrpläne wie der Schuleinrichtungen, in dem Mangel der Stätigkeit in den Schulen. Ein zweiter Vorwurf iſt der Hochmuth, der dritte der Geiſt der Irreligioſität, des Unchriſtenthums und der Widerchriſtlichkeit. Dieß ward 1839 geſprochen. Niemand hat widerſprochen, und das Thun iſt beim Alten geblieben, und man wundert ſich höchlich, wenn man doch ſchließlich vom Volke aus chriſtliche Gymnaſien fordert. Die bunten Lehrpläne hat der Verf. überſehen, ſie ſind das Hauptübel.

Aus dieſen Proben werden unſere Leſer leicht auf die Behandlung der übrigen Themata ſchließen. Möge jeder doch das Buch zur Hand nehmen und ſich und ſein Thun im chriſtlichen Spiegel beſchauen; mögen die Gymnaſialdirectoren und die noch höher ſtehenden Leiter dieſer Anſtalten dieſe hier niedergelegten Gedanken erwägen, ſie mit dem abweiſenden „gut gemeint“ bei Seite legen, damit ſie doch einmal über ihre Vergötterung des Alterthums, der Wiſſenſchaft, der Intelligenz und die übrigen Schulgötzen eine Stimme hören, der ſie

Digitized by Google

weder Mißachtung der Gymnasien, noch Neuerungssucht, noch Idealisiren, noch Unkenntniß, noch Haschen nach Geistreichheit, noch feindselige Stellung gegen die Gymnasien vorwerfen können. Dem Herrn Redner aber reichen wir aus der Ferne freudig und dankbar die Hand zum Gruße. Sollte derselbe von dieser Anzeige Kunde bekommen, so erlaube er uns einen Gedanken hinzuzufügen. Wenn geholfen werden soll, so muß die Institution eines Schullebens und einer gesunden Organisation desselben in den Gymnasien dem Unterrichte und der Zucht zu Hülfe kommen. Mit bloßem Lehren ist nicht mehr zu helfen, wie denn diese Anstalten in ihrem Entstehen und in der Zeit ihrer großen Wirksamkeit, deren sich nun die heutigen so gerne rühmen und mit welcher sie sich als einem hundertjährigen Erbtheile brüsten, nicht bloße Lehranstalten waren, sondern Institute mit Zöglingen.

Die Reden ad 3 werden den geistlichen Seelsorgern einen guten Fingerzeig geben können, wie Geistliche vor ihrer Gemeinde die Erziehung zu behandeln haben. Daß sich aber auch hierin der redende Pastor über Mangel an Zeit des Geistlichen für den Religionsunterricht in der Schule beklagt und diese Arbeit von sich ablehnt, das ist uns doch auffallend, die wir auch wissen, was ein Geistlicher zu thun hat.

Die Reden ad 4 von Herrn Dr. Schirlitz verbreiten sich über folgende Themata. I. Am Schlusse des Schuljahres und bei Entlassung der Abiturienten zu Ostern: „Inwieweit können die Gymnasien ihre Zöglinge „für das Leben bilden und erziehen? — Was können die Schulen dazu „beitragen, daß es in der Welt immer besser werde? — Was wird bei „allen Veränderungen, welche die Zeit im Unterrichte und in der Erzie„hung herbeiführt, die Hauptaufgabe der Schulen sein und bleiben „müssen? — Wie der wahre Vaterlandsfreund nur wünschen könne, „daß zwar die alten Zustände, die bisher störend und hemmend auf „das Glück und die Größe des deutschen Vaterlandes eingewirkt haben, „die alten Tugenden im Volkeaber niemals untergehen mögen (1850)." Der Herr Verf. meint, es seien alle Leute einig in dem Wunsche nach einer Vereinigung Deutschlands zu einem in seinem Innern eben so festen und starken, als nach außen hin mächtigen und angesehenen Bundesstaate. Wir fragen, ob man wirklich darin so einig gewesen sei? Es war eben die vom Verf. erwähnte alte Treue, Besonnenheit und Frömmigkeit, welche der Realisirung des Gedankens der Intelligenz entgegenstand und noch lange entgegenstehen wird. — „Von „einigen gemeinsamen Grundbedingungen des Glückes und der Wohl„fahrt der Völker und Staaten (1851). — Unser Glaube an die Hülfe „des Herrn beim Hinblick auf das Vaterland (1852). — Ueber classische

Digitized by Google

„und christliche Bildung (1853)." — Man sieht hieraus, wie hoch der Verf. seine Gymnasiasten nimmt, wenn er sie entläßt. Wir können solches Thun, wie sehr es auch herkömmlich ist, nicht für gut halten, denn alles christliche Ermahnen stellt den jungen Menschen nicht herunter von dem hohen Standpuncte, auf den ihn eine solche Rede erhebt.

II. Reden am Schlusse des Schuljahres und bei Entlassung der Abiturienten zu Michael. — „Wie der gute und verständige Mann nach „einer Aeußerung des Isokrates an das Vergangene sich erinnern, das „Gegenwärtige thun und in Betreff des Zukünftigen sich vorsehen müsse „1846). — Gott der beste Führer auf unserm Lebenswege. — Wie muß „die Jugend beschaffen sein, wenn es den Schulen gelingen soll, ihr „den Geist einzupflanzen, ohne den es in der Welt nie und nimmer„mehr besser wird? (1848). — Wie im Laufe des zurückgelegten Schul„jahres für alle Schüler sich Arbeit gezeigt habe (1849). — Wie kommt „es, daß so viele die Sorge für den Leib über die Sorge für die Seele „setzen? — Was können die Gymnasien schon ihrem Namen, noch weit „mehr aber ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach vor allem von „ihren Zöglingen verlangen? — Von dem Mangel an Strenge gegen „sich selbst." — Solche Themata sind wahrhaft angemessen.

III. Reden zur Vorbereitung auf die heilige Abendmahlsfeier und am Geburtstage seiner Majestät des Königs. — „Unsere Vereinigung „mit Christo, nach ihrem Ursprunge, ihrem Wesen und ihren Folgen „betrachtet (1846). — Wie wir der Versuchung zum Abfall vom Chri„stenthum am sichersten ausweichen. — Anleitung zur Selbstprüfung, „wie sie der heiligen Abendmahlsfeier voraufgehen soll. — Wie wir „dem Könige an seinem Geburtsfeste nichts mehr wünschen können, als „daß ihm die Liebe und das Vertrauen, das er zu seinem Volke hat, „von diesem erwiedert werden. — Wie der Gedanke an das Vaterland, „mit dem die Feier des Geburtstages des Königs aufs engste zusammen„hängt, die Jugend in ihren guten Vorsätzen beim Anfange eines neuen „Schuljahres bestärken muß. — Unsere Hoffnungen und Wünsche für „das Vaterland am Geburtstage des Königs." — Uns sind diese Reden nicht individuell genug. Namentlich sagen uns nicht zu die gar allgemeinen und weitgreifenden Beziehungen, die öfters in der Einleitung vorkommen.

IV. Anreden am Geburtstage Luther's und am Schlusse des Jahres vor Beginn der Weihnachtsferien. Diese kurzen Ansprachen vor dem Weihnachtsfeste sind uns zu kurz und zu mannigfaltig.

Es bedarf wohl für die Leser nach Anhörung der Themata keiner nähern Charakteristik, zumal Herr Schirlitz auf diesem Felde schon bekannt ist.

Digitized by Google

Ad 5. Die Aehrenlese von Heindl ist ein Sammelsurium, was füglich hätte ungedruckt bleiben können.

Ad 6. Die pädagogischen Studien von Keyser erwecken in uns die Frage, was für Studien dazu gehören, allerhand hübsche Sachen in Poesie und Prosa aus verschiedenen Schriften zusammenzustellen, welche mit Erziehung in näherer und ferner Verbindung stehen und auch ganz gut von einem Seminaristen und Lehrer zu lesen sind. Wenn aber wir ein solches Gericht aufzusetzen hätten für junge Lehrer und die es werden wollen, so würden wir weniger nach dem Schmackhaften und Reizenden und Gefälligen als nach dem wahrhaft Nährenden uns umsehen. Diese Aestheterei ist für Seminaristen ein Aufguß, der ohne kernhaftere Speise nicht eben viel Segen wirken dürfte.

Ad 7. Die Aphorismen aus Hegel von Herrn Dr. Thaulow lassen uns trotz der Vorrede von 50 Seiten die Frage thun: wozu dieß? Die Vorrede verbreitet sich über die Nothwendigkeit, auch beim wissenschaftlichen Fortschreiten rückwärts zu schauen, über allerhand Aberglauben oder Vorurtheile (zu denen wir auch den Satz des Verf. rechnen, wenn er sagt: Alles Irdische ist eitel gegen die Wahrheit, und die Wahrheit, das Denken, ist unser höchstes und bleibendes Gut) im Allgemeinen und über Vorurtheile und Urtheile gegen und über Hegel, und über Herrn Meiners Schreiben im Jahr 1800 und über Entthronung Hegel's und die Stellung des Publicums zur Pädagogik und über des Verfassers eigene Ansichten, die er vor einigen Jahren über die Wissenschaft der Pädagogik ausgesprochen, und über Auctorität und das Jahr 1848 und über Schleiermacher's Pädagogik und über die Schwierigkeiten, auf die der Verf. bei diesem Werke gestoßen ist, und über die Entstehung dieses Buches ꝛc. ꝛc. Trotz dieser breiten und zusammenhangslosen Vorrede fragen wir: was soll dieß Buch? Der Pädagogik als Wissenschaft dienen, wo lauter einzelne Aphorismen zusammengestellt werden, die man unter eine Ueberschrift stellt? Sollten Backsteine aus einem Baue wirklich den Bau aufweisen können? Soll Hegel für die Pädagogik erweckt werden? Wer ihn nicht kennt, der lernt ihn mindestens aus diesen Bruchstücken nicht schätzen; wer ihn aber kennt, der wird es dem Herrn Thaulow nicht danken, daß er ihm solche Schnitzelchen zur Erinnerung an Hegel aufgetischt. Wir sind darum nicht die Fertigen, welche alles werthlos erachten; aber wir rechnen uns unter diejenigen Werdenden, welche nicht mehr Aphorismen brauchen können, und selbst Hegel'sche nicht. Solcher Werdenden gibt es heutzutage in der Pädagogik mehrere, als Herr Th. sich vielleicht denkt, und wenn auch nicht auf den Kathedern der Hochschulen, so doch auf andern Kathedern.

Digitized by Google

Damit aber unsere Leser sich überzeugen, mit welcher Mühe hier zusammengesucht ist, wollen wir ihnen einen Paragraphen und zwar gleich aus dem ersten Abschnitte hersetzen. a. Allgemeiner Begriff der Erziehung und Bildung, 5 Seiten lang, und da finden wir am Rande neben einzelnen Reihen und einzelnen mit Sperrschrift gedruckten Worten folgende Citate: VIII, 212; I, 399 und 400; VII. b, 82; II. b, 394; VII. b, 95; XVIII, 27; VI, Vorrede XXII; VI, 135; VI, 253; VI, 278; XIV, 430; VIII, 247; VIII, 247; II, 357 und 358; II, 359; X. a, 40 und 41; VI, 278.

Im Uebrigen hat Hr. Th. hier das Material unter folgenden Ueberschriften zusammengestellt: I. Abschnitt. Allgemeines über den Begriff der Erziehung, über das Wesen der Bildung, über die Bedeutung der Familie, des Lebens, der Stände, der Kirche, des Staates für die Erziehung. II Abschnitt. Wesentliche anthropologische und psychologische Bestimmungen für die Erziehung. III. Abschnitt. Urtheile über verschiedene pädagogische Puncte, z. B. über Methode, Unterrichtsgegenstände, Behandlung des Zöglings, Disciplin u. s. w. — Zwei Bändchen werden noch folgen.

Ad 8. Das Strafrecht der Schule von Dr. Hanschmann, welches bereits in zweiter Auflage erschien, muß doch wohl in einem bestimmten Kreise seine Leser gefunden haben. Wenn den Eltern so ein Büchelchen von Zeit zu Zeit in die Hände gebracht werden kann, so ist das gewiß sehr gut und wirkt auch wohl auf ein richtigeres Urtheilen über die Schulen und Schulstrafen. Es scheint daher auch mehr die Eltern als die Lehrer im Auge zu haben, denn sonst dürfte man wohl andere Ansprüche an eine solche Monographie machen. Im Uebrigen steht der Verf. noch in der Ansicht, daß es auch ein Schulgesetzbuch mit angedrohten Strafen geben soll, um nach solchem Gesetze gegen den Schüler einzuschreiten, denkt an Abschreckung und Verhütung durch die Strafe, will auch den Menschen zur Tugend bilden, und hat nur das einzige Moment der Sittlichkeit im Auge. Selbst wenn wir annehmen, das Büchelchen gölte vornehmlich nur den Eltern einer Bürgerschule, denen man also mit tiefer eingehenden Untersuchungen nicht kommen dürfe, man sollte doch meinen, es wäre noch in Weimar so viel Christenthum übrig geblieben, daß man Bibelworte nicht bloß als Weisheit des Alterthums zu bezeichnen brauchte, daß man das Vergehen der Kinder noch auf einen andern Grund als das Streben nach Ungebundenheit zurückführen dürfte, daß die Strafe auch noch die Bedeutung einer Sühne hätte und daß der Strafact wie das Strafrecht der Eltern wie der Schule von Gott herstamme und in einem an dem Kinde und am einzelnen In-

Digitized by Google

dividuum sich auch vollziehenden göttlichen Erziehungsplane für das Reich Gottes begründet sei, daß ein anderes als ein Tugendleben gewonnen, eine andere Zucht als die des Gesetzes geübt, ein anderes Bild als das des sittlichen Charakters (so drückt sich der Herr Verfasser aus) im Menschen wieder geschaffen werden soll. Selbst in Weimar, meinen wir, könnten die Eltern noch auf der niedrigen Stufe der Intelligenz stehen, daß sie begriffen, wie die Strafgerechtigkeit der Schule und ihr Zweck mit dem Gesetze und Evangelium gar genau zusammen hingen. — Doch dem Herrn Verfasser hat es nicht beliebt, diese wichtigste Angelegenheit in so altväterlicher Seite zu behandeln, und wir dürfen hinzusetzen, daß dieses Büchelchen Juden und Türken auch lesen und die darin gegebenen Regeln über Strafen und Strafrecht auch in ihren Schulen verwenden können. Daß die Schulzucht in einer christlichen Schule sich auch zu einer christlichen Kirchenzucht gestalten müsse, davon ist hier in diesem Büchelchen keine Ahnung.

Ad 9. In den pädagogischen Mittheilungen des Herrn Kellner, welcher der pädagogischen Lesewelt bekannt und lieb geworden ist, finden wir wieder seine ruhige und besonnene, auf Erfahrungen und Beobachtungen gestützte Betrachtungsweise und nicht minder seine gefällige Form der Darstellung, durch welche auch dieß Buch zu einer angenehmen Lectüre wird. Es wird hier auch mancher anregende, wenn auch nicht eben neue Gedanke geboten. Den tiefen Grund der Betrachtung, des Urtheils und der Vorschläge bietet ein gesundes Christenthum, wie das kaum erwähnt zu werden braucht. Er verbreitet sich in 24 Monographieen über folgende Puncte: 1. Eine Art Vorrede über die Berechtigung des Verfassers zu diesen Mittheilungen. 2. Allgemeine Gedanken über christliche Erziehung. 3. Worin das Glück des Lehrstandes gesucht werden müsse. 4. Die Volksschule in ihrem Anschlusse an das Christenthum. 5. Eine Rede über Pestalozzi vom Jahr 1846. 6. Der Lehrplan und die Lehrgegenstände der Volksschule. 7. Anschluß der Volksschule an Familie und Volk. 8. Die Seminarbildung der Volksschullehrer. 9. Die Fortbildung der Lehrer. 10. der Abbé de l'Epée. 11. Ueber Biographieen. 12. Wahl der Lectüre. 13. Lehrerconferenzen. 14. Anleitung, wie die Lectüre zu regeln. 15. Volkslied, Räthsel, Sprüchwörter, Mährchen, Sage und Legende als Bildungsmittel des Volkes. 16. Fenelon. 17. Die deutsche Sprache in der Volksschule. 18. Schreiben und Darstellen durch Schrift. 19. Geschichtsunterricht und Poesie. 20. Die Realien. 21. Der Gesang. 22. Jean Paul. 23. Gemüth und Gemüthsbildung. 24. Lesebücher für Seminaristen nebst einer Beurtheilung des oben genannten Buches von Keyser.

Digitized by Google

Wenn wir den Wunsch aussprechen, der Herr Verfasser möchte hie und da näher und tiefer auf die von ihm angeschlagene Sache eingegangen sein: so soll das nicht ein Tadel, sondern ein Ausdruck unseres Interesses an seiner Darstellung sein. Man möchte eben mehr von dem Manne hören. Aber den Tadel wollen wir doch damit ausgesprochen haben, daß man mit solchen nur anregenden Betrachtungen täuscht, indem man ihnen leichtlich eine größere Wirksamkeit zutraut, als sie in der Praxis haben. Das Publicum, für welches solche Bücher geschrieben werden, muß auch ein individuelles Ergebniß solcher Betrachtungen mit erhalten, sonst wiegt es sich in allgemeinen Gedanken in eine Art Schlummer und träumt dann, mit denselben schon die Sache selbst zu haben. Ein gemüthliches Ergehen ist gar einladend bei und nach mühevoller Arbeit; aber eine Vorarbeit, die des Tages Last erleichtert, ist doch noch mehr werth. Wohl schlagen wir die durch solche Schriften genährte, vielleicht auch geweckte Wärme für das Berufsleben sehr hoch an; aber höher steht uns immer doch der bestimmte Rath des wohlgesonnenen Erfahrungsmannes, der die gewonnene Wärme zur Umsetzung in die That bestimmt anleitet. Der Herr Verfasser ist aber der Mann dazu.

Ad 10. Die Beiträge des Herrn Völter nehmen zu der Volksschule im Wesentlichen das Verhältniß ein, wie die Schulreden des Herrn Vilmar zu den Gymnasien. Sie behandeln folgende Gegenstände: 1. Ein Wort über Formalismus in der Erziehung. 2. Ueber das Turnen in den Volksschulen. 3. Ueber den Vorschlag, unsere Kinderrettungsanstalten in Wehrlianstalten zu verwandeln. 4. Ueber die Erziehung des Ehrgefühls. 5. Ich erinnere mich. 6. Wie kann und soll der Aberglaube in der Volksschule bekämpft werden? 7. Die pädagogische Bedeutung des Mährchens. 8. Ueber die Vollkommenheit der Katechese in formeller Hinsicht. 9. Andeutungen für die katechetische Behandlung des ersten Hauptartikels. 10. Entwurf für die katechetische Behandlung des zweiten Hauptartikels. 11. Ueber Volksbildung, Volksschulbildung, Volksschullehrerbildung. 12. Der Volksschullehrer und die innere Mission. 13. Die Sprachunterrichtsnoth in der Volksschule. Ein Vorschlag zur Abhülfe derselben. 14. Zur Lesebuchsfrage. 15. Ueber Concentration des Unterrichts in der Volksschule.

Mit aller Achtung für den Herrn Verfasser, in aufrichtiger und freudiger Zustimmung zu vielen Ansichten, die er hier niedergelegt hat, in dankbarer Anerkennung der Wichtigkeit solcher Stimmen, können wir doch nicht umhin zu bedauern, daß man auf so wenigen Bogen (15) so wichtige, tief eingreifende, viel umfassende Fragen abgehandelt sieht. Man nehme nur den eilften Artikel, den der Herr Verfasser auf zwei

Digitized by Google

Bogen erledigt. Es ist nicht gleichgültig, wie man zu einem richtigen Resultate kommt, wenn man seine Ansichten auch für Andere darlegen will. Um nun zunächst bei diesem Artikel stehen zu bleiben, so nimmt der Herr Verfasser zu seinem Schreiben eine Veranlassung von den öffentlichen Zuständen beim Jahreswechsel (1850—51), und schließt von diesen auf das Volksschulwesen. Den Begriff des Volksschulwesens will er gewinnen aus dem Begriffe der Volksbildung. Wir gestehen, daß dieser Gang ein sehr bedenklicher ist. Die Volkszustände hangen gar wenig von der Volksschule ab und sind weder ein Zeugniß für noch wider sie. Man muß gar sehr und gar genau scheiden, was auf Rechnung der Volksschule zu bringen ist, um nicht ungerechte Anklagen gegen die alte Schule und unhaltbare Verheißungen für die neue Schule zu machen. Das Volk wird durch sein Gewerbe, Gemeindeleben, Staatsleben, Gesetze und deren Handhabung und durch hundert andere Dinge noch erzogen. Selbst Steuern, Abgaben, Form derselben und Art der Erhebung wirken eben so sehr mit zur Erziehung als alle diejenigen Gesetze, welche sich auf die persönlichen Rechte des Einzelnen wie seiner Standschaft beziehen. Wie mag man demnach gar aus dem Begriffe der Volksbildung den der Volksschule ableiten wollen, selbst wenn man die Schwierigkeit nicht in Anschlag bringen will, daß nicht das ganze Volk seine Bildung in der sogenannten Volksschule sucht. Aber diese Art der Ableitung ist gefährlich, denn dem Herrn Verfasser sind gewiß alle die Schulpläne und Schulorganisationen bekannt, welche von diesen Begriffen aus zu dem Absonderlichsten, um nicht zu sagen Abscheulichsten, gelangten. Wenn der Herr Verfasser nun sagt: „Es gibt eine unmittel„bare, nicht durchs Wissen vermittelte Bildung, welche diesen Namen „eben so gut verdient als irgend eine andere noch so vermittelte, ja „ohne welche alle andere Bildung werthlos ist, ich meine die Herzens„bildung. Von dieser Bildung hängt der wahre Werth eines Menschen „ab und — in ihr liegt der Schwerpunct aller Volksbil„dung“: so ist dieser Satz ein so vager, aus ihm sind so vielerlei Schlüsse zu ziehen, daß jede Ansicht ihn eben so gut wie der Herr Verfasser adoptiren und doch zu den ganz entgegengesetzten Resultaten gelangen kann. Wenn nun aber gar selber der Herr Verfasser mit Herrn Palmer übereinstimmend eine Gefahr der Einseitigkeit darin sieht, daß die neuere Pädagogik sich nach der Gemüthsseite wenden will: so wissen wir nicht, wie die Herzensbildung gegen solchen einseitigen Ausgang schützen soll. Doch der Herr Verfasser sagt nun an einer andern Stelle selber: die Schule sei unter den Organen, durch welche die Tradition des Heilsguts der Nation von Geschlecht zu Geschlecht sich vermittelt,

Digitized by Google

nur ein sehr untergeordnetes Agens, habe nur secundäre Bedeutung, habe es bloß mit Nebenwerk zu thun, und spiele keineswegs eine Hauptrolle. Wir würden nun eben daraus schließen, daß sie sich ihren stillen Winkel zu suchen, und dabei nicht von dem volltönenden Namen Volksbildung auszugehen hat. Obwohl nun der Herr Verfasser den Krimskrams der heutigen Volksschule aus der Vorderthüre herauswirft, und ihm auch nicht die Hinterthüre wieder öffnet, so daß wir unter den Gegenständen nur Religionslehre, Lesen, Schreiben, Rechnen, Uebung im Aufsatzmachen, vaterländische Geographie, vaterländische Geschichte antreffen: so wird er doch nicht läugnen können, daß das Herz doch auch durch andere Gegenstände gebildet werden kann, und daß durch Rechnen und Geographie und Aufsatzmachen das Herz nicht gebildet wird.

Möge der Herr Verfasser nicht zürnen ob dieser Spitzfindigkeiten. Wir sind im Großen und Ganzen mit ihm einverstanden und erlauben uns — falls ihm diese Anzeige zu Gesichte kommen sollte — statt der Kritik auf unsern Aufsatz in der Revue: zur Reform der Volksschule, XXXIV, 1 ff., hinzuweisen.

Wohin aber solche allgemeinen Betrachtungen führen können, davon gibt der Herr Verfasser auch Zeugniß in dem Aufsatze: der Volksschullehrer und die innere Mission. Es wird vom Volksschullehrer gefordert: 1. der Lehrer halte täglich Gottesdienst mit seiner Schuljugend; 2. er übe specielle und individuelle Seelsorge an seinen Kindern; 3. er führe Aufsicht über die Schuljugend außer den Schulstunden; 4. er setze sich in Communication mit den Eltern seiner Kinder; 5. er sei seinen Schülern zu einer würdigen Sonntagsfeier behülflich, wozu er sie am Sonntagsmorgen vor der Kirchenzeit schon versammelt; 6. er halte Kindermissionsstunden (Sonntags alle Monate einmal etwa); er nehme sich der verwahrlosten Kinder an, die er etwa ganz in Pflege und Zucht nehmen kann; 8. der Lehrer trage auch die Kinder, welche noch nicht in die Schule gehen, auf dem Herzen, nehme ihrethalben Rücksprache mit den Eltern, betheilige sich bei der Errichtung, Beaufsichtigung und Besorgung der Kleinkinderbewahranstalten u. s. w.; 9. er suche mit seinen Kindern auch nach der Confirmation in Verbindung zu bleiben, z. B. durch die Sonntagsschule, Gesangvereine, Leitung der Lectüre, Briefwechsel mit denen in der Fremde. So weit seine Betheiligung von seinem Lehrerberuf aus. Eine andere Betheiligung giebt es aber noch von seiner Amtsstellung in der Gemeinde aus. 1. Der Lehrer wirke auf Wiederherstellung des Hausgottesdienstes in seiner Gemeinde und stifte dazu etwaige Vereine; 2. er lasse sich die Wiederherstellung einer christlichen Sonntagsfeier angelegen sein. Geht er, so meint der Herr Ver-

Digitized by Google

faſſer, mit gutem Beiſpiele voran, ſo kann er Eltern dazu vermögen, daß ſie ihre Kinder, Herrſchaften, daß ſie ihre Dienſtboten, Handwerksmeiſter, daß ſie ihre Lehrlinge und Geſellen, Fabrikherren, daß ſie ihre Arbeiter nicht zur Sonntagsarbeit gebrauchen und ſie zur Eingezogenheit anhalten; 3. er halte Bibelſtunden. So lange viele Geiſtliche dazu keine Luſt haben, manche vielleicht auch keine Zeit, ſollte der Lehrer als Diakon der innern Miſſion dieſe Lücke ausfüllen; 4. der Lehrer mache ſich die Errichtung und Verwaltung chriſtlicher Volksbibliotheken zur Aufgabe; 5. er laſſe ſich die Verbreitung chriſtlicher Erbauungsbücher und Tractate angelegen ſein; 6. er ſuche Leſerkreiſe zu bilden für populäre chriſtliche Zeitſchriften; 7. er werde Gemeindecaſſier für innere und äußere Miſſion; 8. er wirke für Einrichtung chriſtlicher Gemeindeordnungen und für Verſittlichung des Gemeindelebens; er ſtifte oder befördere Vereine für Abſchaffung des Bettels, für Verſorgung von Armen (beſonders durch Arbeitgebung) und Kranken (auch Krankenbeſuche), Sparvereine ꝛc.; 9. er ſuche endlich auch unter ſeinen Amtsgenoſſen Proſelyten für die innere Miſſion zu gewinnen durch Bildung von Lehrervereinen für dieſelbe.

Zu ſolchen Dingen gelangt man, wenn man nicht ein beſtimmtes Princip der Entwicklung hat, und ſchließlich Predigten ſtatt pädagogiſcher Betrachtungen gibt. Solche maßloſen Ausſchreitungen ſchaden der vertretenen Sache. Wenn ein Volksſchullehrer treu ſeine Schule verſieht, ſo hat er ſchon mehr gethan, als man verlangen kann; ihn in ſolcher Thätigkeit, wie hier gefordert iſt, denken, heißt ihn aus der Schule herausdenken. Wir können das nicht ſcharf genug rügen. — Maria und nicht Martha hatte das beſſere Theil erwählt.

Digitized by Google

Ueber die Behandlung und Erklärung moderner Classiker auf Gymnasien.

Von Dr. Noiré in Mainz.

Nicht der Parteiruf und das leidenschaftliche Ergreifen feindlicher Feldzeichen, nicht das eifersüchtige Abschließen des überkommenen Gutes gegen allen und jeden fremden Einfluß führt zur Wahrheit und zum Fortschritte. *Πάντα δοκιμάζετε*, wenn irgendwo, gewiß vor Allem in den Erziehungs- und Bildungsmitteln.

In dem Kampfe der Neueren gegen die Alten hat man von Seiten der Verfechter der Ersteren hauptsächlich geltend gemacht, die Litteratur der Engländer, Italiener, Franzosen, Spanier schließe gewiß eben so viel bildende Momente in sich, wecke auf gleiche Weise den Verstand, rege eben so sehr die Phantasie an wie die Litteratur der Griechen und Römer. Ja sie sei insofern gewiß vorzüglicher, da wir von den letzteren eben nur diejenigen Bruchstücke übrig hätten, welche das Glück oder die Laune des Zufalls uns erhalten, während bei jenen nicht nur die Meisterwerke uns vollständig vorlägen, sondern auch die Menge von Schriften untergeordneten Werthes, welche zur Erklärung jener und zum richtigen Verständnisse des Zeitalters nothwendig seien, einem Jeden zu Gebote ständen. Ferner hingen die Wurzeln und Ausläufer dieser Geistesproducte so mit dem Leben, Empfinden und Denken, mit der Geschichte, Kunst und Wissenschaft der Neuzeit zusammen, daß überall das regste Interesse für dieselben bei einigermaßen vorangeschrittener Kenntniß erweckt werde.

Diese Fragen hier von neuem aufzunehmen und die vielen Gründe für und gegen noch einmal abzuwägen, fühlt sich Ref. weder befähigt noch veranlaßt, neque possum, neque si possem, velim. Das aber möchte er besonders betonen, daß man von der anderen Seite ein gleißendes, aber unzuverlässiges Rüstzeug genommen hat, das Utilitätsprincip, und darüber die Waffen, mit welchen man sich viel besser und sicherer vertheidigen konnte, bei Seite gelassen hat. In der That ist der unmittelbare Nutzen, den man aus dem Erlernen neuerer Sprachen zieht, die Redefertigkeit obenan gestellt worden, und so ist in den meisten Anstalten nach diesem Ziele gejagt worden, dem Lernenden wahrlich nicht zum Heile, noch dem Princip zum Frommen. Denn das ist gewiß und ausgemacht, so lange dieser Grundsatz den Schwerpunct einer Lehranstalt ausmacht, ist nur banausische Betreibung gewisser Kenntnisse, aber nimmermehr ideale Heranbildung des lernenden Subjectes möglich. In dem Lernenden aber liegt

Digitized by Google

ein- für allemal der Ausgangs- und Zielpunct aller Studien; wer ihn außerhalb sucht, geht irre. Dem gläubigen Gemüth genügt ein Strohhalm — versteht sich, recht betrachtet —, damit es das Dasein Gottes erkenne; der stolze Thor schaut das Weltganze an und sieht Gott nirgends, weil seine Eitelkeit ihm überall sein armes Ich zurückspiegelt. So vermag auch der unbedeutendste Lehrstoff recht behandelt Geist, Gemüth und Phantasie zu beleben, während in einseitiger Behandlung bald die herrlichste Aufgabe zu einem trockenen, abschreckenden Pensum werden kann. Wie kann z. B. die Geographie, wenn der Lehrer sie lediglich als Hülfswissenschaft zur Geschichte oder Handelskunde betrachtet, in unerquicklichem Gedächtnißkram dem Schüler zur Last fallen, während sie als Länder- und Völkerkunde, namentlich seit den riesenhaften Fortschritten der letzten Decennien, gewiß zu den anziehendsten und bildendsten Lehrstoffen gehört.

Will das Gymnasium die ehrenvolle Stelle, die es unter den Lehranstalten bisher einnahm und ruhmvoll behauptete, sich auch für die Zukunft sichern, so darf es von den Grundsätzen, durch die es sich seither leiten ließ, keinen Finger breit abweichen. Damit ist aber nicht gesagt, daß der behandelte Stoff sich nicht hier erweitern, dort beschränken dürfte; im Gegentheil, eine solche Abgeschlossenheit widerspricht geradezu dem Principe, welches zu Grunde liegt und überall Geltung fordert, sie würde jeden Fortschritt von vorn herein negiren und ertödten. Dieser Fortschritt ist etwas von außen her Gegebenes, eine Forderung der Zeitverhältnisse, der Erweiterung der Wissenschaften. Immerhin muß aber alles, was neu herzukommt, erst so verarbeitet werden, daß es mit dem Ganzen in Einklang steht und als gesunder Saft gleich den übrigen Disciplinen circulirt und zur Ernährung des Individuums beiträgt.

So ist es denn auch mit den Erzeugnissen der modernen Litteratur; sie können und sollen ein großer Hebel sein zur idealen geistigen Entwicklung: versteht sich, so aufgefaßt, wie es dem inneren Bedürfnisse des Lernenden angemessen ist, nicht wie es äußerliche Zufälligkeiten und einseitige Verhältnisse gebieten. Denn wer bloß mechanische Zungenfertigkeit, ja selbst wer ein schnelles, übersichtliches Verstehen des Gelesenen anstrebt, der wird eine Chrestomathie aus einigen Scribe'schen und Picard'schen Dramen, ausgewählten Episoden aus Victor Hugo und Alexander Dumas für das zweckmäßigste Lehrbuch anerkennen. Dem Gymnasium aber, welches eine philosophische Behandlung aller Disciplinen nicht allein zuläßt, sondern verlangt, darf dieses nicht genügen; ihm ist es vorbehalten, dem Schüler einen Einblick in die Litteratur des Volkes zu geben, auf Charakter und Schreibart der einzelnen Autoren hinzuweisen, Parallelen zu ziehen zwischen der modernen Auffassung und der antiken, mit einem

Digitized by Google

Worte den Schüler anzuleiten, wie und was er später lesen soll, wenn er nach einer höheren Bildungsstufe und Geistesrichtung strebt.

Man mag hier immerhin einwenden: Die Zeit, welche bei der Anhäufung des Stoffes schon so spärlich zugemessen ist, erlaubt eine solche Behandlung nicht. Ich sage: es ist vielmehr eine Zeitersparniß. Denn wer wollte leugnen, daß durch ein concentrisches Zusammenwirken der einzelnen Disciplinen, durch eine gleichförmige Behandlung des Lateinischen, Griechischen außerordentlich viel Vorschub geleistet wird? Welcher Lehrer hat noch nicht die Erfahrung gemacht, daß der Schüler, welcher durch das Erlernen einer antiken Sprache geschult war, mit größter Leichtigkeit die modernen erlernte? Wie es mit dem Ueberwinden der Anfangsgründe ist, so verhält es sich auch mit dem Studium der Vorangeschrittenen. Da mag ich einem strebsamen Schüler noch so viel Phraseologieen vortragen, er wird nimmermehr sein Heil darin finden; ich mag ihn noch so sehr mit entretiens und discours ergötzen wollen, es wird stets eine gewisse Leere in seinem Geiste bleiben. Dagegen betone ich hauptsächlich das wahrhafte, eingehende Verständniß eines gehaltvollen Schriftstellers und lasse das übrige Mechanisch-Sprachliche nebenher einfließen, so wird er eine stete Aufmerksamkeit und volle Befriedigung an den Tag legen, und das sprachliche Wissen wird selbst in diesem secundären Erlernen nur um so tiefer haften, weil es in Augenblicken der intensivsten Geistesanstrengung mit aufgefaßt wurde. Aber, selbst abgesehen hievon, glaube ich zuversichtlich und habe schon vielfache Proben dafür, daß der Lehrer, welcher seinen Stoff recht anziehend zu machen versteht, dem Schüler den besten Impuls gibt, alles das, was zum Verständniß desselben nothwendig ist, durch häuslichen Fleiß sich zu erwerben. So wird also bei befähigten Schülern der Lehrer schneller zum Ziele kommen, welcher ein einziges Musterwerk eines Autors mit den Schülern so durchnimmt, daß ihr Sinn für die Schönheiten der Ideen und des Ausdrucks rege wird, als derjenige, welcher an einem Scribe'schen Drama Regeln und Phraseologieen einüben läßt. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß nicht auch in den neueren Sprachen die Grammatik sehr viel Bildendes habe; vielmehr kann an Synonymik und Präcision des Ausdrucks, Drehen und Wenden des Gedankens, um den Sprachgeist nicht zu verletzen, Scharfsinn und Witz des Schülers außerordentlich geübt werden; aber auch dieses gehört mit zur philosophischen Methode, und wird wohl von denen, welche nur den Nutzen, das Erlernen der Sprache vor Augen haben, kaum berücksichtigt werden. — Endlich bedarf es wirklich für einen Schüler, der bereits in die Meisterwerke des classischen Alterthums sich hineingearbeitet hat, nur einzelner weniger Musterstücke, welche mit Liebe

Digitized by Google

und Luſt betrieben werden. Wie viel man in geringem Raume leiſten könne, beweiſt ja ſchon die ausgezeichnete Sammlung von Ideler und Nolte, welche in mehr als einer Hinſicht der franzöſiſchen Chreſtomathie von Noël und Chapſal vorzuziehen iſt. Man wähle z. B. einzelne Fabeln von Lafontaine, einige Cantaten von J. B. Rouſſeau, die Athalie und die Clémeuce d'Auguste, Epiſoden aus der Henriade und der Religion von Louis Racine, und dann die Imagination oder Stücke aus den Jardins von Delille, weiſe gleichzeitig auf verwandte antike und moderne Dichtungen hin, laſſe ſich nach der Ueberſetzung eine lebensvolle Paraphraſe des Geleſenen geben, überzeuge ſich, daß der Schüler dasſelbe nicht allein verſtanden, ſondern auch gefühlt hat, leſe ähnliche Stücke anderer Dichter vor, ſuche die Aehnlichkeit der Gedanken und die Verſchiedenheit des Ausdrucks hervorzuheben, und man wird in verhältnißmäßig geringer Zeit erſtaunlich viel geleiſtet haben.

Von den Proſaikern müſſen natürlich zuerſt die muſtergültigen geleſen werden, damit der Schüler einen gewiſſen Grundſtock der Sprache erlange; dann aber mögen etwa in der Prima, wenn die Zeit es erlaubt, ausgewählte Stücke aus den älteren Proſaikern, namentlich aus den Chroniſten und aus Montaigne geleſen werden. Auch nur eine Stunde wöchentlich wird gute Früchte tragen. Jene werden durch ihre liebenswürdige, naive Darſtellung den jugendlichen Geiſt im höchſten Grade anregen; der Lehrer wird nicht ermangeln, auf den bereits geleſenen Herodot hinzuweiſen und auf die Darſtellung aufmerkſam zu machen. Außerdem wird dieſe Lectüre ein ſchönes, anſchauliches Gemälde einer Zeit geben, welche doch ſonſt dem Schüler allzu fern lag, als daß er ſich klare Begriffe über dieſelbe bilden konnte. Endlich wird dieß Intereſſe für die Sprache ſelbſt und die Geſchichte derſelben geweckt, indem er hier die Mittelperiode zwiſchen der urſprünglichen Lingua Romana und dem modernen Ausdruck findet. Viel, außerordentlich viel wird ihm jetzt klar werden, was ihm bisher nicht einleuchtete; namentlich wird auch, da er ſich die Sprache ſelbſt aus den bekannten — dem Lateiniſchen und Neufranzöſiſchen — erſt combiniren und conſtruiren muß, ſeine Aufmerkſamkeit und ſein Scharfſinn in hohem Grade in Anſpruch genommen werden. Ueberdieß wird ihn die größere Freiheit in Ausdruck und namentlich in der Conſtruction ergötzen, und er wird erkennen, wie auch eine ältere anſcheinend rohere Sprache gar manche Vorzüge vor der ferneren, in beſtimmte Regeln eingedämmten neueren haben kann: gewiß wird ihn die rührende Natürlichkeit, die gemüthliche Farbe jener älteren ergreifen, und er wird finden, daß die Feinheit, Beſtimmtheit, Klarheit und Correctheit der neueren doch wohl auf Koſten mancher anderen Vorzüge erkauft worden iſt.

Digitized by Google

Nach meinem Dafürhalten müßte ſchon der letztgenannte Punct einen reichen Lohn für die geringe Mühe gewähren, und unter einer tüchtigen Anleitung würde gewiß der Erfolg die Erwartung des Lehrers noch übertreffen. Dann aber auch Montaigne aus den eben genannten Gründen und aus manchen andern. Denn es iſt wohl unter allen neueren kein Schriftſteller, welcher ſo ſehr verdiente, auf Gymnaſien geleſen zu werden. Denn wenn Einer, ſo hatte er die ächte Lebensweisheit aus den Claſſikern des Alterthums gleich der Biene geſammelt und verarbeitet. Da iſt aber auch keine noch ſo unbedeutende Erfahrung oder beiläufige Bemerkung, welche er nicht durch ein treffendes Citat aus einem Alten zu belegen wüßte; nicht in unerquicklicher Gelehrſamkeit, ſondern in unmittelbarſtem Verſtändniß. Man ſieht, die Alten waren nicht allein ſeine Lehrmeiſter, ſondern auch ſeine beſtändigen Freunde, ſein vertrauteſter Umgang. Ein herrlicher, befähigter Geiſt in den angenehmſten, glücklichſten Verhältniſſen erzogen, in einem ziemlich bewegten Leben geſtählt, welcher in allem, was er hörte, ſah und erfuhr, nur Mittel zu größerer Selbſterkenntniß ſuchte und darum dem Alterthum zugethan deſſen Lehren in succum et sanguinem verwandelte, der ſeine innerſten Neigungen und Fehler herauszukehren ſuchte und mit liebenswürdiger Naivetät und Offenheit darſtellte — ein ſolcher Geiſt muß jeden, der ihn kennen lernt, anregen und zu gleichem Eifer und Streben in der Selbſterkenntniß entflammen. Es iſt eine ſeit dem Anfang dieſes Jahrhunderts lautgewordene Klage, daß der Eifer der Jugend für die alten Claſſiker immer lauer wird, daß ſie dieſelben nach ihrer Studienzeit liegen laſſe und ſich lieber jeder anderen, wenn auch noch ſo leichten und oberflächlichen Lectüre zuwende: die Urſachen mögen in vielen zuſammenwirkenden Umſtänden liegen, vielleicht auch darin, daß die kritiſch-formale Seite der Philologie allzu ſehr in die Schule eingedrungen iſt und das klare, ruhige Verſtändniß der Claſſiker überwuchert hat. Wollen wir alſo die Liebe und Theilnahme der Jugend für jene ewigen Meiſterwerke wieder zu erwecken ſuchen, ſo dürfen wir gewiß nicht verſäumen, ſie mit einem ſolchen Manne bekannt zu machen, der ihr in einfacher und naturgemäßer Weiſe den Weg zeigt, welchen ſie einſchlagen muß, um jenen Schatz zu heben. Wie er über Erziehung herrliche Anſichten hatte, ſo war ihm namentlich auch dieſer Punct klar, und auch er erkannte die Mißbräuche, welche den lebendigen Sinn ertödten. So ſagt er: Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage. C'est, disait Epicharmus, l'entendement qui voit et qui oyt; c'est l'entendement qui approfite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne; toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans âmes. Certes nous le rendons servile

Digitized by Google

et couard pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soi. Qui demanda jamais à son disciple ce qu'il lui semble de la rhétorique et de la grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron. On nous les placque dans la mémoire toutes empennées comme des oracles où les lettres et les syllabes sont de la substance des choses. Savoir par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. War auch die Einſeitigkeit in der Behandlung der Claſſiker damals eine andere, wir müſſen geſtehen, gar manches Wort paßt auch auf unſere Zeit. Mit einem Worte, will man bei einem Jünglinge rege Theilnahme für das Alterthum und Sinn für eine praktiſche Lebensweisheit erwecken, ſo gebe man ihm Montaigne in die Hände und richte es wo möglich ſo ein, daß er gleichzeitig die Epiſteln des Horaz leſe; eine Schrift wird die andere ergänzen, Montaigne wird ein trefflicher Commentar zu dem Dichter ſein, das Dichterwort dagegen wird in dem Gedächtniß haften und einmal recht verſtanden ein dauernder, unveräußerlicher Schatz ſein.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Elementarbuch der französischen Sprache nach der calculirenden Methode von Dr. Hauschild. Erster Cursus. Dritte Auflage. Leipzig 1852, Renger. 136 S.

Ein fast wörtlicher Abdruck der zweiten Auflage, welche bekanntlich eine der Methode nach verbesserte Bearbeitung des bekannten Ahn'schen Buches ist. Das Buch gehört zu den vorzüglichsten dieser Methode und gibt ein reicheres und durchdachteres Material als Ahn. Mangelhaft wird es nur dadurch, daß die Phonetik nicht mit in Berechnung gezogen ist. So finden wir nirgends eine Bemerkung über Aussprache und Lautunterscheidung, die dem Zufall überlassen bleibt. Gerade darin aber, daß der Schüler seine Aufmerksamkeit nicht bloß auf den Begriff, sondern auch auf die geschriebene und gesprochene Form zu richten hat, liegt ein Hauptbildungsmittel des Unterrichts in solchen modernen Sprachen, wo wie im Französischen die etymologische Orthographie nur ein dunkles Bild des gesprochenen Wortes gibt. Nicht klar in dem strengen, geschlossenen Gange der Methode des Buches bleibt uns nur Eines. Warum werden die Cardinalzahlen in getrennten Gruppen gelernt? (§§ 8, 30, 123.) Gibt man die Zahlen, so ergibt sich mit ihnen sofort eine natürliche Lection; die französische Stunde nämlich verwandelt sich in eine Stunde des Rechnens, in der man der ganzen Lust und Frische der Schüler gewiß sein kann. Daß der Verfasser nur quatre-vingts, nicht quatre-vingt gibt, mag er für in der Methode begründet halten; dann aber sollte die Form mil wenigstens durch Beispiele klar werden.

Hinsichtlich der Reinheit des französischen Ausdrucks haben wir nur § 71 votre cahier est rempli de beurre zu tadeln. Die Wörter l'écolier, la gazette, und namentlich le clavecin sind besser durch l'élève, le journal, le piano zu ersetzen. Denn dieß sind die heut gebräuchlichen Ausdrücke.

Dr. Buchmann.

Lehrbuch der französischen Sprache von Bettinger. Vierte Auflage. Mannheim 1852, Bensheimer. 456 S.

Der Verleger ließ die 1840 erschienene dritte Auflage durch einen „sehr tüchtigen Grammatiker" revidiren. Es ist eine Grammatik alten

Digitized by Google

Styles, ſtreng geſondert in Ausſprache, Formenlehre, Syntax. Die franzöſiſche Declination (!) hat noch ſechs Caſus, ſelbſt einen Ablativ. (Warum nicht noch einen ruſſiſchen Inſtrumentalis?) Die unregelmäßigen Verba werden nicht nach Gruppen, ſondern alphabetiſch gelehrt. Eine durchgreifende Angabe, weßwegen und wann das Adjectiv vor- oder nachſteht, fehlt, und was dergleichen Kennzeichen eines „franzöſiſchen Zumpt" mehr ſind. Es iſt alſo von Methode in dem Buche keine Rede und es entſpricht den Anforderungen, die man heut an franzöſiſche Schulbücher ſtellt, nicht. Es iſt übrigens ein höchſt correctes, mit ſehr tüchtiger Sachkenntniß geſchriebenes Werk.

Dr. Buchmann.

---

1. Premières leçons de langue allemande, ou Introduction pratique et graduée à l'étude de la grammaire, par Eugène Favre. 3e éd. 1851. VIII et 157 p. 8°. (1¼ fr.)
2. Deutſches Leſebuch. Lectures allemandes ou choix de versions faciles et graduées, par E. Favre. 2e éd. 1850. VI et 256 p. 8°. (2 frs.)
3. Cours de thèmes allemandes etc., ou choix de morceaux destinés à être traduits de Français en Allemand, par E. Favre et S. Strebinger. 2e éd. 1852. VI et 268 p. 8°. (2 frs.)
4. Grammaire pratique de la langue allemande, par le Dr. L. Géorg. 1852. VI et 467 p. 8°. (3 frs.)
5. Cours élémentaire de langue anglaise, ou Introduction pratique et graduée à l'étude de la grammaire, par le Dr. L. Géorg. 1850. VI et 221 p. 8°. (2 frs.)
6. Elementargrammatik der franzöſiſchen Sprache u. ſ. w. Von Dr. L. Georg. 1852. VI u. 314 S. Nr. 1—6. Genf, Keßmann.

Man geht am Genfer See und in der Schweiz überhaupt bei Erlernung neuerer Sprachen ungemein praktiſch und concis zu Werke, praktiſcher als noch hie und da in Deutſchland. Denn es gilt Zeit zu ſparen und binnen Kurzem mit der Hauptſache im Reinen zu ſein. Auf dieſen Zweck arbeiten der mündliche Unterricht, auf ihn die dieſem Unterrichte zum Grund gelegten Sprachlehrbücher mit Eifer und Erfolg hin. Es iſt dieſes das charakteriſtiſche Merkmal auch der obigen ſechs Schriften. In den Vorreden aller Schulgrammatiken und Uebungen zum Ueberſetzen ſieht man zwar verſprochen, der Herausgeber oder Verfaſſer habe ſich ſtreng an die pädagogiſche Regel gehalten, vom Leichten und Einfachen auszugehen und nur allmälig und mit ſorgfältiger Berechnung das Schwere und Zuſammengeſetzte folgen zu laſſen. Allein nicht ſelten iſt der Verfaſſer über dasjenige, was denn eigentlich das Leichte und Einfache iſt, mit ſich ſelber nicht völlig im Klaren, und es begegnet ihm daher bei vorkommender Gelegenheit, ſo nebenbei auch Schwereres

Digitized by Google

einzumiſchen und demnach dem Schüler etwas Vorzeitiges und ſchwerer Faßliches zuzumuthen. Dieſer Vorwurf läßt ſich keinem der vorliegenden Bücher machen; ſie halten insgeſammt, was ſie verſprechen. Des Unterzeichneten Lehrmethode weicht in mehreren Puncten von der in ihnen adoptirten und feſtgehaltenen Methode ab: er beginnt den deutſchen, franzöſiſchen und engliſchen Unterricht in der Regel mit der Conſtruction dieſer Sprachen, wobei er ein Schema zum Grunde legt, und geht dann ſogleich zum Verbo über, dem Träger der Rede und des Satzes; das allererſte, was ſeine Schüler zu lernen haben, iſt das Perſonalpronomen ich, du, er, wir, ihr, ſie. Darum aber Herrn Georg tadeln zu wollen, der in Nr. 4 nach dem herkömmlichen Ductus vom Artikel und Subſtantiv ausgeht und die übrigen Satztheile in derſelben hergebrachten Reihenfolge behandelt, kommt ihm nicht bei Die alte mehr theoretiſche Norm erreicht nicht minder ihren Zweck als die neue mehr praktiſche, vorausgeſetzt nur daß der Lehrer mit ihr umzuſpringen verſteht.

Herr Favre hat in Nr. 1 die neuere Sprachlehrmethode eingehalten. Er beginnt in der erſten ſeiner Aufgaben mit dem Zeitwort *ſein*, während die Declination des subst. sing. erſt in der 37., die des subst. plur. erſt in der 51. Aufgabe aufgeführt wird, nachdem alsdann auch ſchon das Auxiliar *haben* und ein Theil der den Caſus lenkenden und beſtimmenden Präpoſitionen zur Erledigung gebracht iſt. Sein Buch zerfällt in fünf Abſchnitte, wovon der vierte die wichtigſten unregelmäßigen Verba aufführt, der fünfte ein doppeltes Résumé des Dageweſenen, zuerſt der Declination, ſodann der Conjugation enthält, worauf zum Schluß ein franzöſiſches ſowohl als deutſches Vocabulaire mit Rückweiſung auf die Ueberſetzungspenſa folgt. Letzterer ſind 156.

Nr. 2 iſt mehr eine ſehr umſichtig, anziehend und zweckmäßig angelegte Sammlung aus guten und einfach ſchreibenden Schriftſtellern ausgewählter Ueberſetzungsſtücke, 226 an der Zahl, meiſt geſchichtlichen Inhalts, denen auch mehreres Poetiſche eingeſtreut iſt. Den Beſchluß macht „der alte Leibkutſcher Peter's III. von Kotzebue". Die nöthigſten franzöſiſchen Vocabeln ſind dem Texte untergeſetzt. Mag ein ſolches Buch die Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche von Stehr, obgleich dieſe im Jahr 1849 eine dritte Auflage erlebt hat, um ihres grauſenhaft incorrecten Druckes und anderer Nachläſſigkeiten willen verdrängen helfen!

Umgekehrt bringt Nr. 3 eine reiche Sammlung franzöſiſcher Leſeſtücke zum Ueberſetzen ins Deutſche, mit gleichfalls unter den Text geſetzten Vocabeln, in drei Abſchnitten oder parties, deren erſter und ganz elementarer nach dem Gange der premières leçons (Nr. 1) gemodelt, der zweite

Digitized by Google

und dritte aber von theils historischem, theils didaktischem oder auch poetischem Inhalt (zusammen 150 Stücke) ebenfalls den besten Scribenten Frankreichs entnommen ist. Den Beschluß machen eine Scene aus l'Avare, le Grondeur, Lustspiel von Brueys, und le Lépreux de la cité d'Aoste von Xavier de Maistre.

Nr. 4 schließt sich an die Premières leçons von E. Favre an, oder ist vielmehr deren Fortsetzung und weitere Ausführung. Es dient zugleich dieses fleißig und mit pädagogischem Tact gearbeitete Werk, den Cours gradué de langue allemande, wozu auch die sub 1—3 aufgeführten und außer ihnen noch mehrere andere dem Ref. nicht zugegangene Schriften (u. a. Guillaume Tell, nouvelle éd. accompagnée de notes historiques et géographiques et de la solution des mots et des tournures les plus difficiles, par E. Favre) gehören, abzuschließen und zu vervollständigen. Das Eigenthümliche des Buches besteht darin, daß von Anfang bis Schluß Theorie und Praxis in der Weise vereinigt und neben einander gestellt sind, daß auf der Seite links die Theorie ihren Platz behauptet, ihr gegenüber aber en regard die Application zu stehen kommt. Die Uebersetzungsaufgaben der Application sind abwechselnd französisch oder deutsch. Weiter in Betrachtung des Werkes einzugehen, verbietet seine Ausführlichkeit. Seine Veröffentlichung erfolgte mit zuvor eingeholter Approbation des Erziehungsrathes des Cantons Waadt und die darin angenommene Terminologie hält sich an die 1850 von den Lehrern der Lausanner Cantonsschule dem Erziehungsrathe überreichten Principes généraux d'analyse grammaticale et d'analyse logique servant de base à une terminologie uniforme pour l'enseignement du français, de l'allemand, du latin et du grec.

Nr. 5 kennen wir nicht bloß aus genauer Durchsicht, sondern auch aus eigener Benutzung, und müssen es zu allgemeinem Gebrauche nachdrücklich empfehlen. Auch hier ist im letzten (fünften) Abschnitte ein recht dankenswerthes Résumé der Flexionen (Declination, Gradation, Conjugation), was für sich schon eine kleine Grammatik bilden würde, zu bequemster Uebersicht gegeben. Der Verfasser, abweichend von dem in seiner Grammaire allemande befolgten Modus, hebt mit to be an, und zwar sogleich mit praktischen Uebungsstücken zum Uebersetzen, theils englischen, theils französischen. Ihrer sind 206. Die in jeder Aufgabe vorkommenden neuen Wörter stehen, wie bei Ahn, derselben voran. Die Aussprache ist nach dem Critical pronouncing dictionary by J. Walker durch Ziffern über den Vocalen (1, 2, 3, 4), wie bei Flügel, angedeutet. Der Verf. hat, wie die Vorrede besagt, bei diesem Elementarbuche die in Deutschland besonders gebräuchlichen und verbreiteten der Herren van den Berg, Hedley

Digitized by Google

und Munck zu Rathe gezogen und benutzt, wo immer sie mit seinem Zwecke sich vereinbaren ließen. Wenn sein vornehmlicher Zweck war, statt einer vollständigen Grammatik der englischen Sprache, die er sich vorbehält, für jetzt nur eine praktische Einleitung in dieselbe zu liefern, welche den Anfänger schnell zum Lesen leichter Autoren befähigte, ihm überhaupt die Bahn zu raschestem Fortschritte eröffnete, so soll in gleicher Weise auch

Nr. 6 keine systematisch geordnete, vollständige Grammatik sein, sondern laut der Vorrede ein „praktischer Leitfaden" für junge Deutsche, die französische Sprache verstehen und sprechen zu lernen und den in dieser Sprache ertheilten Unterrichtsstunden mit Erfolg beizuwohnen. Bei den französischen und deutschen Uebungsaufgaben wurde der Seidenstücker-Schifflin'sche Lehrgang, jedoch nicht ohne mannigfache Abweichungen, befolgt, zwischen die Aufgaben aber leichte Sprech- oder Conversationsübungen eingeschaltet. Durch sie unterscheidet sich diese französische Grammatik von den oben angezeigten grammatischen Lehrbüchern. Sie hebt mit dem Hülfswort être an und ist in vier Partieen geschieden, deren letzte (S. 214 ff.) die Verbes irréguliers auffummirt. Der Uebersetzungsstücke sind 162, denen zum nochmaligen Ueberblick über das behandelte Detail von S. 257 an Conjugationstabellen und sodann ein vollständiges französisches und ein deutsches Wörterverzeichniß folgen, welches dazu dienen soll, dem Lernenden die etwa vergessenen Wörter zurückzurufen.

Die im Vorstehenden angezeigten Bücher sind auf sehr einladendem Papier, mit schönen und scharfen Lettern und musterhaft correct in Stuttgart und Leipzig (Breitkopf und Härtel) gedruckt. Von Nr. 4 und 5 sind noch für das laufende Jahr zweite Auflagen zugesagt; ein Manuel de la conversation française et allemande, ebenfalls in Aussicht gestellt, dürfte bereits die Presse verlassen haben.

Leipzig. Köhler.

IV.

M. W. Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig, Leopold Voß. 1851. XX u. 235 S. in 8.

Cajus, des Antibarbarus Logicus zweite und sehr vermehrte Auflage. Erstes Heft. Einleitung in die allgemeine formale Logik. Halle, bei Rich. Mühlmann. 1853. XVI u. 114 S. 8°.

Der Königsberger Weise hat bekanntlich den Ausspruch gethan, daß die Logik seit dem Aristoteles keinen Schritt rückwärts habe thun dürfen, daß sie aber auch keinen Schritt vorwärts habe thun können, und also allem Ansehen nach geschlossen und vollendet zu sein scheine.

Digitized by Google

Doch weder die alte weitverbreitete Autorität, noch die Schutzrede Kant's sind im Stande gewesen, die Verwüstung von dem logischen Gebiete abzuhalten, die es durch die Choragen der neuern monistischen Philosophie, namentlich durch Hegel, erlitten hat. Für einen unbetheiligten nüchternen Zuschauer konnte freilich dieß radicale Vorgehen gegen die gute alte Logik von vorn herein nicht anders als sehr bedenklich erscheinen. Entdeckte man in ihr Irrthümer, fand man Mängel und Lücken, so theilte sie, trotz ihres zweitausendjährigen Bestandes und der Kantischen Meinung, nur das Schicksal des übrigen menschlichen Wissens; und man hätte nicht sofort das ganze Werk über den Haufen werfen, sondern eine besonnene und ausdauernde Arbeit auf Entfernung oder Verbesserung der Irrthümer und Ausfüllung der Lücken verwenden sollen. Dazu wäre freilich eine größere Ruhe und Nüchternheit nothwendig gewesen, als das Zeitalter besaß. Ebenso hätte es einer unter Umständen schweren Entsagung bedurft: der Ruhm eines Originalphilosophen wird für derartige Leistungen nicht gespendet, wie entschieden sie auch als wahre und bleibende Fortschritte der Logik begrüßt werden müßten. Nachdem nun jetzt die antilogische Fluth sich verlaufen hat, und das philosophische Publicum in weiten Kreisen schon durch die Menge der einander folgenden und überbietenden philosophischen Systeme zur Ernüchterung und zu der Erkenntniß gebracht ist, daß sie vielfach Wolken statt der Juno, Romane der Speculation anstatt reeller Erkenntnisse boten, haben mehrere Forscher sich einer erneuerten Bearbeitung der Logik in jenem resignirten Sinne unterzogen. Man räumt speculativ genannte Anschlemmungen hinweg; man unterwirft die alten Fundamente und das ganze Gebäude der Wissenschaft einer gründlichen Revision; das, was fest und solid erscheint, läßt man stehen und gelten; nur wo etwas morsch, wankend oder ganz und gar verbaut ist, wird zu Abbruch und Umbau gegriffen; entdeckte Lücken endlich sucht man durch totale Neubauten auszufüllen, und dadurch das Ganze immer fester zu gründen, weiter auszubauen und der Vollendung näher zu bringen. Von dem, was auf diesem Wege erreicht wird, wird immer gelten müssen, was Quintilian sagt: plus operis habet, quam ostentationis. Ebenso wird nicht alles sogleich vollständig gelungen ausfallen und über allen Tadel erhaben sein. Diente es auch nur dazu, die unzweifelhaften Mängel des Vorhandenen zu besserer und allgemeiner Anerkenntniß zu bringen, so wäre das immer schon etwas. Die wirkliche Abhülfe selbst des kleinsten derselben ist aber gewiß in einer Wissenschaft hoch anzuschlagen, die ein Kant für vollendet zu erklären geneigt war.

Digitized by Google

Unter den neuesten Schriften der bezeichneten Tendenz nimmt Drobisch's Logik eine ehrenvolle Stelle ein. Sie erschien zuerst im Jahr 1836. Der Formalismus war darin scharf, selbst schroff vertreten, jedoch enthält sie keine ausdrückliche Polemik gegen die transcendentale oder metaphysische Logik. Inzwischen haben besonders die 1840 herausgekommenen logischen Untersuchungen von Trendelenburg auf diesem Felde neue Anregung gegeben. Ihr Verfasser erhob einerseits Tadel gegen einzelne Lehren der formalen Logik, und stellte sogar die Zulässigkeit der letztern überhaupt in Frage; andrerseits wies er auch die metaphysische Logik Hegels durch eine scharfe Kritik zurück. Seine eigene Stellung suchte er zwischen beiden zu nehmen, indem er die Logik in Erkenntnißtheorie umwandeln will, und die Frage: wie kommt das Denken zum Sein? wie tritt das Sein in das Denken? als die logische Grundfrage bezeichnet. Als die den Gegensatz des Denkens und Seins vermittelnde, beiden gemeinsame Thätigkeit, die zugleich ursprünglich, einfach und die allgemeinste sei, ergriff er die Bewegung. Dieser Grundanschauung Trendelenburg's läßt sich freilich nicht beipflichten. Er kann uns nimmermehr überzeugen, daß in der That Ortsveränderung und geistiger Wechsel nicht etwa bloß eine Analogie zulassen, sondern eine und dieselbe einfache Bewegung seien. Von dieser unstatthaften Grundlage und Tendenz abgesehen, enthalten aber seine Untersuchungen so mancherlei gegründete Einwendungen gegen die bisherige Gestalt der formalen Logik, so viele schätzenswerthe Beiträge zur Verbesserung und Erweiterung der Wissenschaft, vorgetragen in geistreicher Weise, daß sich jeder Leser durch ihr Studium gefördert fühlen muß, und die Wissenschaft selbst dadurch einen Schritt vorwärts gebracht ist. Da nun Trendelenburg seine Angriffe auf die formale Logik insbesondere gegen die Darstellungen von Twesten und Drobisch gerichtet hatte, so legte dieß dem letztern die Pflicht auf, in der vorliegenden zweiten Bearbeitung sich entweder zu rechtfertigen, oder das als richtig Anerkannte anzunehmen und in seine eigene Schrift einzuführen. Dazu sind die Früchte selbständiger Weiterforschung getreten, und so ist diese zweite Ausgabe, mit der ersten verglichen, fast durchgängig ein neues Buch geworden.

Drobisch behauptet, wie früher, so auch jetzt noch den Standpunct der formalen Logik. Jedoch will er Denken und Erkennen nicht von vorn herein aus einander gehalten wissen, sondern sieht als Voraussetzung der Logik das mit dem Erkennen verschmolzene Denken an. Aus ihm habe sie ihre Grundformen, die der Begriffe, ihrer Merkmale und Beziehungen durch Abstraction zu gewinnen, diese dann nach Gesetzen,

Digitized by Google

die sich aus der Betrachtung ihrer Verhältnisse ergeben, mit einander zu verknüpfen und dadurch zu den abgeleiteten Formen der Urtheile und Schlüsse, der Eintheilungen und Beweise zu gelangen. Dabei müsse sie sich nur von der Uebereinstimmung der Gedankenformen unter einander, des Denkens mit seinen eigenen Grundsätzen leiten lassen. Diese Uebereinstimmung sei die alleinige logische oder formale Wahrheit; die metaphysische oder materiale Wahrheit, gewöhnlich als Uebereinstimmung des Gedankens mit dem Gegenstande erklärt, liege jenseits ihrer Grenzen. Die logischen Formen seien aber nicht Formen ohne Inhalt, sondern nur solche, die von dem besondern Inhalt, der sie erfüllen mag, unabhängig sind, und für die also der Inhalt, dessen sie nie ganz entbehren können, unbestimmt und zufällig bleibt. Ganz analog sei das Verfahren in der Geometrie, deren Grundformen ebenfalls durch Abstraction von den physischen und chemischen Eigenschaften der sinnlich wahrgenommenen Körper gewonnen würden, um aus ihnen durch Combination ideelle Constructionen zu erzeugen, in denen zwar zum Theil das Wirkliche reconstruirt, zum Theil aber Gestaltungen hervorgebracht würden, die in der uns bekannten Sinnenwelt wie Fremdlinge erschienen. Der entsprechende empirische Anfang der Logik hindert jedoch nicht, daß sie eine demonstrative Wissenschaft sei. Denn für die logischen Normalgesetze des Denkens müsse ein sie begründendes Denken hinzukommen, von dem sie nothwendige Folgen seien.

Um nun etwas aus der eigentlichen Abhandlung herauszuheben, was eine selbstständige und weitergreifende Bedeutung hat als die erste beste logische Bestimmung, wählen wir die Unterscheidung des Analytischen vom Synthetischen. Während diese nämlich bei Kant nur die Urtheile betraf, ist sie von Drobisch durch alle Partieen der Logik durchgeführt worden und bildet so eine charakteristische Eigenthümlichkeit seiner Darstellung. Indem wir die Relation mit einigen kritischen Bedenken begleiten, wolle man diese als ein Zeichen ansehen, welches aufmerksamen eingänglichen Studiums wir die in Rede stehende Schrift für werth erachten selbst in denjenigen Partieen, denen man nicht unbedingt beipflichten kann.

Die Grundlage zu der beregten Unterscheidung findet sich in der Eintheilung der Begriffe, die Drobisch im ersten Abschnitte aufstellt. Alles, was durch Begriffe aufgefaßt wird, heißt es in § 13, wird nicht als ein bloß durch Denken Gesetztes, sondern als ein durch Denken zwar Erkennbares, an sich aber unabhängig von diesem Vorhandenes, als ein Seiendes gedacht, sei es nun, daß ihm ein selbstständiges Sein zuerkannt wird, in welchem Falle es ein Ding oder Object heißt, oder

Digitized by Google

daß es nur ein Sein an anderm selbstständig Seienden hat, wo es die Beschaffenheit eines Dinges bezeichnet, oder daß es ein Sein zwischen Dingen oder Beschaffenheiten derselben ausdrückt, in welchem Falle es eine Beziehung genannt wird. Dieser verschiedenen Bedeutung des Was unserer Begriffe gemäß sind dieselben theils Objectsbegriffe, theils Beschaffenheitsbegriffe oder Merkmale, theils Beziehungsbegriffe. Auf die Vollständigkeit dieser Eintheilung wird eben so wenig ein ausdrücklicher Anspruch erhoben, als ein Nachweis dafür geliefert ist. Uebrigens ist ein halbwegs bestimmter Begriff des Seins zu ihr verwendet worden. Nur ist es schlimm, daß seine Fassung wieder aufgelöst wird durch die Bemerkung, daß das Denken die Selbstständigkeit des Seins auch bloßen Beschaffenheits- und Beziehungsbegriffen leihe und durch diese Substantiirung künstliche Objectsbegriffe, Gedankendinge erzeuge. Damit sind wir nämlich in die volle Unbestimmtheit und Dehnbarkeit zurückgeworfen, in der die gemeine Vorstellung das Sein nimmt, und die Folge davon ist, daß die vorgegebene Eintheilung an logischem Werthe, nämlich die gegenseitige Ausschließlichkeit der Glieder, einbüßt. Denn das erste Glied kann die beiden andern absorbiren. Ja man darf hinzufügen, daß auch das zweite Glied die beiden andern in sich aufnehmen kann. Es kommen nämlich nicht nur in Objectsbegriffen, z. B. in denjenigen zusammengesetzter Objecte (vrgl. § 30 mit der Anm.), andere Objectsbegriffe, so wie Beziehungsbegriffe als Merkmale vor, sondern diese beiden Arten von Begriffen können auch in den Urtheilen als Prädicate auftreten. An die in Rede stehende Eintheilung knüpft nun Drobisch den Unterschied des Synthetischen vom Analytischen folgendermaßen. Jedes Object, sagt er, wird als ein bestimmtes gedacht durch die ihm zugehörigen Merkmale; ohne dieselben ist es nur ein unbestimmtes Etwas. Im Begriffe des Objects ist also der Begriff eines selbstständigen, aber unbestimmten Seienden (Etwas) mit den bestimmten, aber an sich unselbstständigen Merkmalen verbunden: der Begriff des Objects ist die Vereinigung von beiden. Weil er so zusammengesetzt ist, muß er sich auch in seine Elemente auflösen lassen. Hieraus entspringen die analytischen Begriffsformen. Dagegen heißt Objecte in Beziehung zu einander denken, immer sie in Verbindung denken; denn keines soll ohne das andere, jedes mit dem andern gedacht werden. Aber diese Verbindung ist nicht gleich jener der Merkmale im Objectsbegriffe eine Vereinigung; denn keines der Objecte hört dadurch auf ein selbstständiges, ein Object zu sein, keines wird zum bloßen Merkmal des andern. Derlei Verbindung ohne Vereinigung wird als Zusammenhang des Verbundenen oder Synthesis bezeichnet, und aus ihrer nähern Be-

Digitized by Google

trachtung werden die synthetischen Begriffsformen entwickelt. Hiernach soll also das erste Glied jener Eintheilung nur kraft des zweiten die analytischen Begriffsverhältnisse ergeben; nicht minder kann das letzte die Synthesis nur darstellen vermittelst des ersten und zweiten. Wenn nun ohnehin schon die drei Glieder in einander laufen, wie vorhin bemerkt ist, darf man da erwarten, daß sich Analysis und Synthesis einander ausschließen? Nichts desto weniger behandelt sie Drobisch fast durchgehends als einen ausschließlichen Gegensatz, wie sich dieß aus der weitern Verfolgung dieses Punctes klar herausstellen wird.

Die analytischen Begriffsformen nicht näher betrachtend, wenden wir uns sofort zu der Lehre von den synthetischen Begriffsformen, die Drobisch so eigenthümlich behandelt, daß in dieser Anzeige des Weitern davon gesprochen werden muß. Zuerst wird einiges Allgemeine vorausgeschickt, und es werden die einfachen Beziehungen, d. i. die Verbindungen von zwei Objecten, von den zusammengesetzten zwischen mehr als zwei Objecten unterschieden. Die einfache Beziehung wird als Wechselbeziehung weiter in zwei Verhältnisse zerfällt, in das directe und umgekehrte, je nachdem in der Ordnung der Glieder ein bestimmtes das vorauszusetzende oder das anzuknüpfende ist. Hierauf werden sämmtliche Synthesen eingetheilt in subjective, nur durch und in unserm Denken erzeugte, und in objective, zwischen den Objecten wirklich vorhandene und von uns nur erkannte. In der ersten Abtheilung werden die Combination und die Colligation unterschieden; jene faßt die Objecte völlig unbeschränkt ohne alle Berücksichtigung ihrer besondern Beschaffenheit zusammen, diese nur sofern sie gleichartig sind oder unter denselben Gattungsbegriff gestellt werden. In Collectivbegriffen fassen wir unbestimmte Vielheiten von Objecten bestimmter Gattungen zusammen. Jedoch führt der Verf. ausdrücklich auch collective Beschaffenheitsbegriffe an; nur collective Beziehungsbegriffe übergeht er mit Stillschweigen und veranlaßt die Meinung, als ob es dergleichen nicht gäbe. Diese Meinung ist aber ungegründet, wie schon die Beispiele von zusammengesetzten Beziehungen in § 25 Anm. beweisen, und weil überhaupt laut § 13 Anm. auch die Beziehungen im Denken zu Objecten erhoben werden. Während es sich nun bei Combination und Colligation zwar nicht ausschließlich, aber doch vielfach um Begriffe handelt, die im Gebiete des mathematischen, namentlich arithmetischen Denkens liegen, führt die Betrachtung des gegebenen objectiven Zusammenhangs von § 30 ab hauptsächlich in die natürliche und geistige Erfahrung und die Metaphysik. Um nämlich kurz die Hauptpuncte anzugeben, so wird der objective Zusammenhang in äußern und innern unterschieden. Beim äußern ist die Rede vom

Digitized by Google

zeitlichen Zusammenhange, vom räumlichen, von dem zwischen Theilen und Ganzen und dem zwischen Objecten und ihren äußern Merkmalen. In innerm objectiven Zusammenhange steht Bedingung und Bedingtes, ein Verhältniß, das sich als Grund und Folge, als Ursache und Wirkung, als Mittel und Zweck verschieden gestaltet. Daß nun die Behandlung dieser sämmtlichen Gegenstände sich überall nur innerhalb der Grenzen der formalen Logik bewege, können wir freilich nicht sagen. Vielmehr laufen gar manche rein thatsächliche, metaphysische oder anderweitige Bemerkungen und Erörterungen mit unter. Dieß möchte z. B. von § 28 gelten, wo die Combinationslehre besprochen wird. Nicht minder von der Angabe, daß Objecte der innern Wahrnehmung (Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen) nur in zeitlicher Hinsicht einen äußern Zusammenhang haben können. Ebenso von den Erklärungen über Theil und Ganzes, über innern Zusammenhang, über Abhängigkeit u. s. w. Gelegentlich erklärt es Drobisch für eine metaphysische Frage, was der Zusammenhang für die Dinge sei, und fügt hinzu, die Logik habe ihn nur als eine von dem bloß äußerlichen unterscheidbare Form, die thatsächlich gegeben sei, aufzufassen. Wir interpretiren dieß dahin, daß sich die Logik eben nur um die Verhältnisse der Begriffe zu kümmern hat, deren wir zum Denken dieses Zusammenhangs bedürfen; die Thatsache eines solchen Zusammenhangs der Dinge als Thatsache aufzufassen und festzustellen, gehört ebenfalls nicht zum Geschäft der Logik, sondern ist Sache der empirischen Naturwissenschaften und in gewisser Weise der Erfahrungsseelenlehre.

Um unsere Meinung, daß Drobisch's Darstellung der synthetischen Begriffsverhältnisse außer den rein logischen noch fremdartige Bestandtheile enthält, weiter zu begründen und um zugleich die Unterscheidung von Analysis und Synthesis näher zu beleuchten, unterwerfen wir § 33 und 34 einer Zergliederung. Nachdem relative Beschaffenheit und äußere Beziehungen eines Objects zusammengenommen, sein äußerer Zustand genannt sind, wird die Erklärung aufgestellt, daß der Zustand eines Objects, von dem der Zustand eines andern abhängt, dessen Bedingung, der letztere das durch diesen Bedingte heißen solle. Jene sei das im Denken Vorauszusetzende, dieses das Folgende. Nun gibt es aber verschiedene Zustände, und diese Verschiedenheit soll wie die der Merkmale theils eine disparate, theils eine disjuncte sein können, so daß sich in letzterm Falle die Zustände als Arten einer und derselben Gattung darstellen. „Disjuncte verschiedene, also gleichartige Zustände, müssen, sofern sie derselben Gattung angehören, gemeinsame, sofern sie aber durch Artunterschiede gesondert sind, eigenthümliche Bedingungen haben.

Digitized by Google

Hieraus geht hervor, daß die Bedingungen eines Zustandes theils generelle oder Grundbedingungen, theils specielle oder Mitbedingungen sind." Man darf nicht vermeinen, daß hier etwa bloß von einer Abhängigkeit im Denken, von einem Zusammenhang der Begriffe als Grund und Folge die Rede ist. Die Behauptung soll auch den Dingen und ihrer Wirklichkeit gelten; darüber lassen die Beispiele in der Anmerkung keinen Zweifel übrig. So wird die Abhängigkeit des Mondlichts vom Sonnenlicht als gemeinsame Grundbedingung, die verschiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und Erde als die unterscheidenden Mitbedingungen der verschiedenen Mondphasen angeführt. Jene Behauptung setzt also offenbar die erkenntnißtheoretische oder metaphysische Lehre voraus, daß die Objectivität den Verhältnissen der Begriffe entspreche und sich durch diese über jene entscheiden lasse. Allerdings ist dieser Lehre in dem Frühern Erwähnung gethan, nämlich in den Anmerkungen zu § 7 und 14, aber zugleich ist sie daselbst sammt ihrer Begründung der Metaphysik zugewiesen. Lassen wir daher auch hier diese Voraussetzung bei Seite und betrachten wir nur die übrigen Beweisgründe, aus denen der Verf. seine Behauptung zieht. Zunächst wird eine doppelte Verschiedenheit der Zustände als erfahrungsmäßig hingestellt, die disparate wird aber sogleich bei Seite gesetzt und ferner nur die disjuncte in Betracht gezogen. Für jede zusammengehörige Reihe disjunct verschiedener Zustände läßt sich ein Zustand denken, der das Gemeinschaftliche derselben darstellt und als ein Product des abstrahirenden Denkens sich zu jenen zusammengefaßten disjuncten wie ein Gattungsbegriff zu den ihm zunächst untergeordneten Artbegriffen verhält; den Unterschied hier wie dort machen bloß die specifischen Differenzen aus, im Uebrigen sind sie gleich. Weil sich nun abhängige disjuncte Zustände im Denken in Gleiches und Entgegengesetztes zerlegen lassen, müssen auch ihre Bedingungen aus Gleichem und Entgegengesetztem bestehen. Von der logischen Beschaffenheit des Bedingten wird auf die (reale) Beschaffenheit des Bedingenden geschlossen. Die letztere soll sich ähnlich verhalten wie die erstere: in der Reihe der Bedingungen für eine Reihe disjunct verschiedener Zustände soll dem Gleichen, dem Gattungsbegriffe der letztern die sich für jeden wiederholende Grundbedingung entsprechen, dem Ungleichen aber, den specifischen Unterschieden die verschiedenen Mitbedingungen. Neben der vorhin berührten erkenntnißtheoretischen Voraussetzung wirkt in diesem Raisonnement stillschweigend noch die gemeine Ansicht von der Gleichartigkeit der Ursache und Wirkung, wie sie in dem Satze: qualis causa, talis effectus ausgesprochen wird. Mag dieser immerhin nur von dem ursachlichen Zu-

Digitized by Google

sammenhange der Dinge und gegenständlichen Ereignisse verstanden werden, er wird sich um so leichter und unbemerkter in eine Gedankenfolge eindrängen, je bestimmter sie auf objective Erkenntniß ausgeht. Seine Berechtigung in einer formalen Logik ist damit jedoch nicht dargethan, um so weniger, als er selbst falsch ist. Schon die gemeinste Erfahrung kann lehren, daß Ursache und Wirkung einander weder gleich noch ähnlich sind. Stände er aber auch richtig, so bleibt doch dieß immer noch ein Sprung im Schließen, wenn von der im Denken nur geforderten Zerlegung der abhängigen Zustände in einen gleichen Gattungszustand und artbildende Unterschiede auf Grund- und Mitbedingungen in der Weise geschlossen wird, daß diese in Wirklichkeit getrennt und gesondert seien. So wenigstens ist die Meinung des Verfassers, da er § 36 ausdrücklich sagt: „die Mitbedingungen müssen von der Grundbedingung zwar unabhängig, zugleich aber mit ihr vereinbar sein." Im Denken besitzen die Gattungsbegriffe keineswegs volle Unabhängigkeit von ihren Arten und specifischen Differenzen, sie lassen sich nie gänzlich von ihnen abtrennen. Ja die Wirklichkeit zeigt hier etwas Aehnliches; man betrachte nur die anmerkungsweise beigefügten Beispiele. Man kann zwar die Abhängigkeit des Mondlichts vom Sonnenlicht als Grundbedingung der verschiedenen Mondphasen in allgemeinen Begriffen gesondert hinstellen und die verschiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und zur Erde als Mitbedingungen. Aber der Mond kann von der Sonne doch keinerlei Licht empfangen, ohne zugleich irgend eine Stellung zu ihr einzunehmen, eben so wenig als die den Kegel schneidende Ebene dieß thun kann, ohne zugleich eine bestimmte Lage zu haben. Endlich haben wir gegen die Schlußfolge des § 33 noch eines zu erinnern. Die Behauptung von Grund- und Mitbedingungen wird ohne Weiteres für alle abhängigen Zustände, keinen ausgeschlossen, geltend gemacht, während dem Raisonnement doch bloß die disjunct verschiedenen Zustände zu Grunde gelegt sind. Man darf einen Nachweis verlangen, daß sich kein Zustand der Unterordnung unter eine Gattung entziehe, sondern alle als Arten gefaßt werden können. In der Wirklichkeit sind ja die äußern Zustände der Objecte keine Arten, sondern immer individuell, und es fragt sich deßhalb, mit welchem Rechte alle als Arten betrachtet werden können.

Wir können hiernach zwar die allseitige Richtigkeit von § 33 nicht zugeben, wollen sie aber für jetzt zugestehen, um uns zum Folgenden zu wenden. Dieser hat zum Resultate den Satz, daß das synthetische Verhältniß der Abhängigkeit als eine Erweiterung des analytischen der Unterordnung anzusehen sei. Um dieß darzuthun, wird in den ersten

Digitized by Google

Zeilen gelehrt, daß das synthetische Verhältniß zwischen Grundbedingung und Mitbedingung offenbar dem analytischen zwischen Gattung und Artunterschied entspreche. Wir bemerken, daß sowohl in den beiden vorhergehenden Paragraphen als auch in allen folgenden bis zu Ende dieses Abschnittes von dem synthetischen Verhältniß der Abhängigkeit zwischen den Bedingungen und dem durch sie Bedingten gehandelt, hier aber zu einem davon verschiedenen Verhältniß zwischen Grund- und Mitbedingung übergesprungen ist. Was das Entsprechen der genannten Verhältnisse selbst betrifft, so kann es anfänglich Verwunderung und Befremden erregen. Indessen man besinne sich nur, daß in § 33 auf Grund- und Mitbedingung erst geschlossen war kraft des analytischen Verhältnisses von Gattung und Artunterschied. Die Richtigkeit dieses Schlusses zugegeben, würde auch richtig die Uebertragung der allgemeinen Eigenschaften des letztern auf das erstere folgen. Nun soll aber in § 34 die vorgegebene Analogie eigens gerechtfertigt werden. Dabei tritt jedoch der wunderbare Umstand ein, daß keines der in Vergleich zu stellenden Glieder beibehalten wird und mehrmals unerlaubte Gedankenwechsel passiren. Indem nämlich die Erklärung jener Analogie darin gefunden wird, daß der Inhalt eines Begriffes als Art einer Gattung selbst wie ein veränderlicher Zustand angesehen werden kann, der vom Inhalt der Gattung und des Artunterschieds abhängt und sich mit jedem dieser beiden Begriffe ändert, wird offenbar auf der einen Seite anstatt des Verhältnisses von Gattung und Artunterschied dasjenige des Begriffs und seiner Gattung nebst artbildendem Unterschied untergeschoben. Unmittelbar darauf im Paragraph wird der analytische Zusammenhang zwischen dem Begriff und seiner Gattung nebst deren zugehörigem Artunterschied als ein besonderer Fall des synthetischen Verhältnisses der Abhängigkeit hingestellt. Es sei die einfachste Form des innern Zusammenhangs, da Gattung und Artunterschied als Theilbegriffe in der Art enthalten seien. In diesen Worten ist das Verhältniß der Abhängigkeit (zwischen Bedingung und Bedingtem) an die Stelle des oben erscheinenden zweiten Gliedes der Analogie, des Verhältnisses von Grund- und Mitbedingung geschoben; dieß letztere, welches kein Abhängigkeitsverhältniß ist, ist damit wieder ausgestoßen, und es ist in diesem Abschnitt nicht wieder die Rede von ihm. Im Paragraph folgt nun der Schlußsatz: „Das synthetische Verhältniß der Abhängigkeit ist also als eine Erweiterung des analytischen der Unterordnung anzusehen.“ Eben zuvor war, freilich durch Schmuggelei, als das eine Glied der Analogie angegeben das analytische Verhältniß zwischen Begriff und seiner Gattung nebst derer zugehörigem Artunterschied. Dieß Verhältniß ist aber das Verhältniß der Aequipollenz; denn auf der einen Seite steht der Begriff,

Digitized by Google

auf der andern die Gesammtheit seiner Bestandtheile, aber getheilt in zwei Gruppen: Gattung und Artunterschied. Auch ist in der That die Abhängigkeit des Begriffs von dem Ganzen seiner Bestandtheile nicht zu läugnen. Aus diesem Ganzen ist nun ein Bestandtheil, nämlich der Artunterschied des Begriffes, wieder weggelassen; dann bleibt freilich nur die Gattung des Begriffs stehen, und somit erhalten wir endlich per varios casus Gattung und Begriff und anstatt der Aequipollenz vielmehr die Unterordnung des letztern unter jene. In der That ausgeführt ist dann im Folgenden die Analogie zwischen dem Verhältniß der Abhängigkeit und dem der Unterordnung; sie ist belehrend und interessant, wir können sie aber hier nicht verfolgen.

Wir haben uns in dem Bisherigen nicht gegen den Satz, daß das analytische Verhältniß der Unterordnung nur ein specieller Fall des synthetischen ist, selbst gewendet, wir lassen ihn gelten, nur der dafür versuchte Nachweis erscheint uns nicht als gelungen. Um nun zu sehen, wie Drobisch weiter den Satz benutzt, werfen wir noch einen flüchtigen Blick auf die folgenden Abschnitte. Die Urtheile dienen, heißt es, zur Ausbildung der Vorstellungen zu Begriffen. Diese Ausbildung ist theils eine analytische Bestimmung des Inhalts und Umfangs, theils eine synthetische Angabe der Beziehungen der Begriffe. So ergeben sich die analytischen und synthetischen Urtheile. Daran knüpft Drobisch den Tadel, daß die Logik von dieser durch Kant entdeckten Unterscheidung noch nicht die Vortheile gezogen, die sie darbiete, vielmehr sich in der Hauptsache immer nur auf die analytischen Formen des Denkens beschränkt und somit als Analytik gezeigt, die synthetischen Formen dagegen unvollständig und zum Theil nur unbewußt in Betracht gezogen habe, woraus manche Unklarheiten und Härten entstanden seien. Er selbst stellt daher die gesammte Lehre von den Urtheilen zunächst in zwei gesonderten Abtheilungen, von den Formen der analytischen Urtheile und von denen der synthetischen, dar. Er vindicirt nun die kategorische Form dem analytischen Urtheil, die hypothetische dem synthetischen. Mit beiden läßt er dann selbstverständlich die Qualitäts- und Quantitätsverschiedenheiten sich verbinden, so wie beiderseits auch die zusammengesetzten Formen der conjunctiven, copulativen, remotiven, divisiven und die rudimentären der Existentialurtheile auftreten, natürlich mit geringen Modificationen. Indem diese verschiedenen Urtheilsformen auf die Arten der analytischen und synthetischen Begriffsverhältnisse zurückgeführt werden, wird allerdings manchfach ein innerer Zusammenhang von sonst isolirten logischen Lehren aufgedeckt und tiefere Einsichten gewonnen. Aber die wiederholte Betrachtung derselben Formen ist doch nicht durchweg als ein Vortheil

Digitized by Google

anzusehen. Dazu kommt, daß schon von vorne herein die kategorische Form nicht ausschließlich den analytischen Urtheilen zugewiesen werden kann, weil sie auch zur Angabe von Bestandtheilen und von äußern Merkmalen eines Objects gebraucht wird und daß auch die kategorischen Ausdrücke des zeitlichen und innern Zusammenhangs von Zuständen, die der Verf. ohne Einschränkung als verkünstelte, das wahre Sachverhältniß verhüllende bezeichnet, dieß doch nicht so allgemein sein möchten. Entwickelt er doch selbst die disjunctiven Urtheile aus der Zusammenfassung hypothetischer und überträgt dann die Disjunctivität auch auf kategorische Urtheile, bei denen dann von Verkünstelung nicht mehr die Rede sein kann. Auch wehrt er sich nur schwach gegen Herbarts schneidende Ansicht, nach der die kategorischen und hypothetischen Urtheile logisch identisch sind und ihr Unterschied gänzlich der Sprachform angehört. Zwar sollen diese Formen nach Drobisch wesentlich Verschiedenes ausdrücken, aber er gesteht doch selbst ein, man könne eben so gut sagen, daß das hypothetische Urtheil vervollständigt das kategorische enthalte, als daß das kategorische vervollständigt zu einem hypothetischen werde. Kurz die Darstellung des Verf. zeigt an vielen Stellen, daß die analytischen und synthetischen Urtheile nicht einander ausschließend entgegengesetzt sind, und nach dem entsprechenden Satze bezüglich des analytischen und synthetischen Begriffsverhältnisses dürfte man in der Urtheilslehre gerade das Gegentheil erwarten von dem, was er gethan hat, die Verbindung anstatt der Trennung. An namhaften Vorgängern in neuester Zeit hätte es trotz der mächtigen entgegenstehenden Autorität Kant's nicht gefehlt. Um von Hegel nichts zu sagen, so hat Trendelenburg nachgewiesen, daß jedes Urtheil eben so sehr analytisch als synthetisch ist und daß sich dieser Gegensatz in ihm ausgleicht; v. Lotze hat es als in vieler Hinsicht willkürlich bezeichnet, ob man ein Urtheil synthetisch oder analytisch nennen wolle; F. Lott endlich hat aus seiner kurzen Logik den Unterschied des Analytischen und Synthetischen als einen bedeutungslosen ganz fortgelassen.

Die Modalität der Urtheile hat Drobisch von der Relation, Qualität und Quantität getrennt in einer weitern dritten Abtheilung, überschrieben „von den formalen Bedingungen der Gültigkeit der Urtheile", in enger Verbindung mit den sogenannten logischen Grundsätzen vorgetragen. Die Gültigkeit der bejahenden Urtheile wird auf die Identität von S und P gestützt. Natürlich ist nur bei tautologischen Urtheilen die Einerleiheit eine absolute, darum soll außerdem die relative hinreichen, und zwar bei analytisch-kategorischen Urtheilen eine theilweise und nur durch Beschränkung zu erzielende Einerleiheit von S und P

Digitized by Google

nach ihrem Inhalt oder Umfang, bei synthetischen dagegen eine Identität nicht des Gesetzten, sondern der Setzung der Begriffe, da mit S auch P gesetzt ist. Daher will Drobisch auch eine analytische oder innere und synthetische oder äußere relative Identität unterschieden wissen. Wo dagegen weder Identität des Inhalts oder Umfang, noch der Setzung gegeben ist, da ist nur das verneinende Urtheil gültig. Hiergegen behaupten wir, daß nach der eigenen Lehre des Verf., wonach das synthetische Verhältniß eine Erweiterung des analytischen ist, die Identität der Setzung auch die Bedingung für die Gültigkeit der analytischen Urtheile sein muß. Die theilweise Identität des Gesetzten, des Was der Begriffe kann nicht als Grund für die Gültigkeit der Urtheile angesehen werden. Denn wo die Identität nur theilweise ist, da ist in Betreff anderer Theile keine Identität vorhanden. Dieß letztere ist aber als Bedingung der verneinenden Urtheile angegeben. Folglich dürfte man aus derselben Materie der Art allemal Urtheile entgegengesetzter Qualität mit dem gleichen Anspruch auf Gültigkeit aufstellen; es müßten ebenmäßig gelten die beiden Urtheile: die Rosen sind Pflanzen und die Rosen sind keine Pflanzen. Da dem nicht so ist, so muß man die qualitative Identität von S und P ganz und gar fahren lassen. Und zwar um so mehr, als überhaupt Niemand glaubt, jenes erste Urtheil solle so viel bedeuten als: Rosen und Pflanzen seien *gleich*. Nicht einmal in tautologischen Urtheilen will genau betrachtet so etwas gesagt werden, sondern der eigenthümliche Accent, der auf die Worte gelegt wird, haucht ihnen individuellen Sinn und Geist ein. Wo dagegen die Gleichheit ausdrücklich vorkommt, wie bei den mathematischen Gleichungen, da ist sie durchaus nicht als Copula anzusehen, sondern sie ist das Prädicat, das beiden verglichenen Gliedern zukömmt und ihr Verhältniß ausspricht. Ist also die Identität der Setzung als die gemeinschaftliche Bedingung der Gültigkeit sowohl für synthetische als analytische Urtheile anzuerkennen, so kann man in die Bahn des oben genannten Wiener Philosophen F. Lott einlenken. Vor Lott hat allerdings schon Trendelenburg behauptet, das S sei der Grund von P, wenn auch oft erst mit ergänzenden Bestimmungen, und nach ihm hat das auch Lotze gethan. Aber von beiden ist diese Ansicht gewissermaßen nur gelegentlich ausgesprochen und ohne durchgreifende Wirksamkeit gelassen. Erst Lott stellte sie an die Spitze und führte darauf in seiner scharfsinnigen Abhandlung „Zur Logik" (Göttingen 1845) die sonst vereinzelt dastehenden logischen Lehren sämmlich zurück. Darum hätten wir sehr gewünscht, Drobisch hätte sich auf Lott ebenso eingelassen wie auf Trendelenburg; die wissenschaftliche Reibung scharfsinniger Männer liegt im Interesse des Wachsthums unserer Erkenntniß.

Digitized by Google

In der Syllogistik wird die Absonderung des Analytisch-Kategorischen vom Synthetisch-Hypothetischen fortgeführt, jedoch ohne bedeutende Folgen.

Endlich ist auch die letzte Partie des Werkes von den methodischen Formen des Denkens auf Grund der besprochenen Unterscheidung in zwei Abschnitte getheilt, deren ersterer von den synthetischen Formen des Denkens (Erklärungen, Eintheilungen, Deductionen und Beweisen) handelt, während der letztere die heuristischen Formen (die sich auf Erweiterung des Wissens durch denkende Forschung beziehen) vorführt und als solche vornehmlich Probleme und Methoden und die Wahrscheinlichkeitsschlüsse bespricht. Es ließe sich sehr leicht zeigen, daß sich auch diese Formen eben so wenig ausschließen, wie das ihrer Abtheilung zu Grunde Liegende, wenn dieß überall noch nöthig schiene und wir nicht eilen müßten, diese ohnehin schon lange Anzeige zu schließen. Wir machen daher mit Unterdrückung alles dessen, was wir außerdem hinzufügen möchten, nur noch auf die namhafte Bereicherung der Logik durch die Lehre von den Deductionen und durch einen großen Theil der Heuristik aufmerksam und empfehlen die ganze Methodik als den praktischsten Theil der Logik der besondern Beachtung.

Durch strenge Anwendung der wissenschaftlichen Technik, die der Verf. lehrt, ist übrigens dem ganzen Werke eine hohe formelle Vollkommenheit gegeben, und es darf kühn darauf Anspruch machen, zu dem Besten gerechnet zu werden, was die Litteratur der Logik aufzuweisen hat. Gleichwohl hat der Verf. nirgends verschmäht, durch viele Beispiele die logischen Abstractionen zu illustriren und so auch den Anforderungen der Didaktik zu genügen.

Um, wie bemerkt, diese Anzeige nicht übermäßig auszudehnen, wird uns erlaubt sein, das zweite der oben verzeichneten Werke nur ganz kurz zu charakterisiren, zumal da das bis jetzt davon Erschienene bloß die Einleitung in die allgemeine formale Logik enthält und künftig die Fortsetzung eine weitere Besprechung erlaubt. Der pseudonyme Verf. hat vor ungefähr zwei Jahren ein logisches Büchlein unter dem Titel Antibarbarus logicus in die Welt geschickt, das trotzdem, daß es Spuren der schnellen Arbeit an sich trägt, doch gut aufgenommen ist. Das vorliegende erste Heft ist der Anfang der zweiten Bearbeitung desselben, aus der es als ein neues und ganz ausführliches Werk hervorgehen soll. Die Tendenz, die es in seiner ersten Gestalt hatte, ist nicht nur nicht aufgegeben, sondern sie tritt noch schärfer hervor. Die Logik soll als formale gegeben werden, und dieser Standpunct wird mannhaft vertheidigt gegen die Vertreter der metaphysischen Logik. Die Entstehungs-

Digitized by Google

geſchichte dieſer letztern und ihr Weſen werden ausführlich dargelegt insbeſondere in den vielen und oft ſehr langen, aber immer inhalts- und lehrreichen Anmerkungen. Kant hatte nämlich die alte Logik vollſtändig gelten laſſen und behauptet, daß ſie mit nichts als der bloßen Form des Denkens zu thun habe. Aber in der nämlichen Kritik der reinen Vernunft, wo er dieß wiederholt einſchärft, gab er einer Wiſſenſchaft, welche den Urſprung, den Umfang und die objective Gültigkeit der reinen Verſtandes- und Vernunfterkenntniſſe beſtimmte, den Namen der transcendentalen Logik; und ſo ſtand dieſe und jene formale Logik bei Kant ſelbſtſtändig neben einander, jede hat ihre eigenthümlichen Principien und Geltung. Das konnte Fichte, der alles Wiſſen aus Einem Puncte abzuleiten ſtrebte, nicht dulden: die formale Logik ſollte erſt durch die Wiſſenſchaftslehre ihre Begründung erhalten. Ueberdieß entwickelte ſich aus dem moniſtiſchen Streben der Zeitphiloſophie, die alles aus Einem ableiten und in das Eine zurückbilden wollte, zuerſt eine Geringſchätzung und ein factiſcher Widerſtand gegen die ſtrengen Forderungen der formalen Logik, insbeſondere gegen die Grundſätze der Identität und des ausgeſchloſſenen Dritten. Da kam Hegel und ſuchte dieſe Widerſpänſtigkeit durch ſeine metaphyſiſche Logik zu legitimiren. Nach ihm iſt die eine unperſönliche Vernunft, das ſpeculative Denken und ſeine Productionen das wahrhaft Reale, der Begriff iſt das an ſich Seiende und die wahrhafte Natur der Dinge iſt mit ihm identiſch. So enthält dann die Logik den Gedanken, inſofern er eben ſo ſehr die Sache an ſich ſelbſt iſt, oder die Sache an ſich ſelbſt, inſofern ſie eben ſo ſehr der reine Gedanke iſt. Sie iſt das Reich des reinen Gedankens, die Wahrheit ſelbſt, wie ſie ohne Hülle an und für ſich ſelbſt iſt, die Darſtellung Gottes, wie er in ſeinem ewigen Weſen vor Erſchaffung der Natur und eines endlichen Geiſtes iſt. Dieſe Geſchichte entwickelt uns der Verf. nicht nur genau nach den Quellen, ſondern er zeigt auch die Unhaltbarkeit der metaphyſiſchen Logik Hegels und verwandter Geiſter durch eine ſcharfe Polemik, durch die dann der eigene Standpunct an Feſtigkeit gewinnt. Hierdurch wird man über das Verhältniß der alten formellen Schullogik zu den mit dem Namen Logik bezeichneten Productionen der neuern abſolut-idealiſtiſchen, halbidealiſtiſchen und theoſophiſchen Syſteme ſo ins Klare gebracht, wie nicht leicht durch eine andere Logik, da ſie ſich gewöhnlich darüber nicht weit auslaſſen. Daran knüpft ſich ſehr natürlich die kritiſche Revue, die der Verf. über die logiſche Litteratur hält. Dieſe Sichtung der Litteratur iſt ebenfalls ſehr dankenswerth. Dieſe beiden Seiten der Schrift, jene polemiſch-geſchichtliche und dieſe kritiſch-litterariſche, machen ſie vorzüglich geeignet, den Bedürfniſſen derer abzuhelfen,

Digitized by Google

welche, wie es nun einmal ist, nolentes volentes den Unterricht über Logik und philosophische Propädeutik auf Gymnasien und andern höhern Lehranstalten zu übernehmen haben, ohne von der Universität her dafür genügend vorgebildet zu sein. Solche Leser wird es auch nicht stören, wenn der Fortschritt der Paragraphen durch lange Anmerkungen mehr aufgehalten wird, als es das schriftstellerische Herkommen zu erlauben scheint. Das Genüge, das sie in diesen Excursen gerade für ihre Forderungen finden können, wird sie damit vollkommen aussöhnen. Schließlich richten wir an den Verf. die Aufforderung, das Publicum nicht allzu lange auf die Fortsetzung des begonnenen Werkes warten zu lassen und seine Polemik in etwas reichlicherm Maße auch auf die Schleiermacherschen Lehren zu wenden.

Gießen. Schilling.

V.

R. Simesen, Rector am Gymnasium in Flensburg, die Geometrie genetisch dargestellt. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Hamburg, Kittler. 135 S.

Das Buch gibt, was der Titel verspricht, und wir machen dringend auf dasselbe aufmerksam. Das genetische Princip ist klar und consequent durchgeführt. Wir wüßten nach dieser Seite hin nur ein erhebliches Bedenken in Betreff des pythagoräischen Lehrsatzes. Der Verf. beweist ihn aus den stetigen Proportionen im rechtwinkligen Dreieck. Der genetische Beweis des Pythagoras muß aber offenbar von dem Satz ausgehen, daß Fläche nur durch die Bewegung einer Strecke in die Breite entsteht. Dazu hätte dann früher genauer gesagt werden müssen, daß, wenn eine Strecke sich nur in die Breite, nicht schwenkend oder in der eigenen Richtung bewegt, die erzeugte Fläche ein Product heißt. Bewegt man nun die Hypotenuse um sich selbst nur in die Breite, so entsteht das Quadrat der Hypotenuse, und — an Inhalt ihm gleich — die Summe der beiden Parallelogramme, welche durch die Bewegung der Katheten entstanden sind. Es bleibt nun zu untersuchen, wie viel jede der Katheten in die Breite bewegt ist. Ein paar Hülfslinien zeigen bald, daß jede Kathete dabei um sich selbst in die Breite bewegt ist, also an Fläche das Quadrat der Kathete entstanden ist.

Ein zweites Bedenken für den Unterricht betrifft die Hineinarbeitung der Elemente der Trigonometrie in die Geometrie, die für den Schulunterricht uns nicht zusagen will, weil wir fürchten, daß ein Schüler nicht beides zugleich bezwingen kann. Dabei bemerken wir noch, daß die Berechtigung zur Einführung der Begriffe des Positiven und Negativen aus der Arithmetik in die Geometrie nicht nachgewiesen ist.

Digitized by Google

Endlich scheint uns für den Unterricht zu schwierig, als erste Fläche das Dreieck zu behandeln. Die Erzeugung des Parallelogrammes ist offenbar viel einfacher. Der Verf. muß das Dreieck folgendermaßen entstehen lassen: Bewegt sich eine Strecke so längs einer in ihrer Mitte errichteten Senkrechten von beliebig bestimmter Länge,

a. daß sie immer mit ihrem Mittelpunct auf der Leitlinie bleibt,
b. daß sie in jeder neuen Stellung mit der ersten gleichlaufend bleibt,
c. daß sie in demselben Verhältniß kürzer wird, als sie sich weiter in die Höhe bewegt, und
d. daß entweder die Leitlinie unbeweglich stehen bleibt, oder in demselben Verhältniß, wie der Erzeuger in die Höhe steigt, sich um eine gewisse Größe rechts oder links parallel mit der ersten Stellung verschiebt, so bildet die Gesammtheit aller successiven Stellungen des Erzeugers eine Fläche, die von drei geraden Linien begrenzt ist, die in drei Puncten zusammenstoßen ꝛc., ein Dreieck.

Hier ist die Menge der Vorstellungen zu groß, um dem Anfänger ein klares Bild der Sache zu geben. Außerdem aber hat der Verf. zwei Mal den Begriff des Verhältnisses anwenden müssen, der im vorigen noch nicht erklärt ist und für den Anfänger überhaupt etwas Bedenkliches hat. Hiervon nun abgesehen ist die Durchführung der Lehre vom Dreieck äußerst spannend und durchdacht. Daß der Verf. — da er doch durch den Begriff des Bestimmtseins der leidigen Congruenzsätze überhoben wird — congruente Dreiecke nicht lieber gleichbestimmte nennt, hat uns gewundert. — Wissenschaftlich also scheint uns das Buch bedeutend. Für den Unterricht wäre eine noch knappere Form der Sätze nothwendig. Man muß dem Schüler ganz festes Gedächtnißmaterial darbieten. Dazu müßten vielleicht noch einige ohne strenge Erklärung gelassene Begriffe diese erhalten und dabei ihr Gebrauch strenger fixirt werden.

W. Langbein.

Dr. Franke, Professor und zweiter Director an der polytechnischen Schule zu Hannover, die Elemente der ebenen Geometrie. Zweite, verm. Auflage. Hannover, Helwing. 159 S.

Der Verf. hat es unterlassen, in einer Vorrede anzugeben, für welcherlei Schüler oder Schulen er sein Buch bestimmt. Möglich, daß es ihm in der polytechnischen Schule zu einer Repetition der Geometrie dient. Eine polytechnische Schule sollte deren freilich nicht bedürfen. Für ein Gymnasium oder eine höhere Bürgerschule ist es gewiß nicht zu empfehlen. Denn für diese muß, um dem Schüler ein festes und geläufiges Gedächtniß-

Digitized by Google

material aneignen zu können, das Lehrbuch die Reihe der Sätze aus der genetischen Entwicklung losgelöst darbieten, die Beweise müssen eine strenge sich stets wiederholende Form haben, und es darf nicht ein logischer Proceß von einer zahlreichen Reihe von Gliedern von vorn herein dem Schüler zugemuthet werden. Endlich aber dürfen nicht algebraische Operationen an Stelle der geometrischen Anschauung gesetzt, am wenigsten aber darf ohne Beweis der Zulässigkeit einem algebraischen Begriff eine geometrische Bedeutung gegeben werden. — Der Fehler, daß die Definitionen und Lehrsätze nicht numerirt sind, daß nicht ihre Form absolut vorgeschrieben ist, würde sich dem Verf., wenn er nur Anfänger unterrichten würde, zuerst als solcher zeigen. Die Untersuchungen über commensurable und incommensurable Größen würde er von S. 4 gewiß und vermuthlich aus dem ganzen Leitfaden entfernen. Ueber den sogenannten Congruenzsätzen würde er die klarsten Köpfe und diese am ersten verzagen sehen, denn sie würden ihm den Zweifel entgegenbringen, ob denn, wenn das Dreieck A B C mit der Seite A B und dem Winkel A auf a b c gelegt wird, wirklich das D r e i e c k gelegt wird, und nicht bloß die zwei oder drei Stücke, von denen eben bewiesen werden soll, daß sie das Dreieck bestimmen. Und so würde der Verf., da er ja doch den Begriff des „B e s t i m m t“ seins — freilich ohne ihn mathematisch zu definiren — gebraucht, überhaupt der Sache auf den Grund gehen mit der Untersuchung über die B e s t i m m u n g s stücke eines Dreieckes. Endlich sollte die ganze Lehre vom Inhalt anders gefaßt werden. Die Fläche ist nicht etwas Aprioriſches. Die Unklarheit und Unsicherheit des Schülers in der Geometrie ruht gewöhnlich darauf, daß die sonst schon ihm geläufigen Vorstellungen nicht unter die strenge Zucht der geometrischen Methode genommen sind. Der Verfasser beginnt die Lehre von der Fläche mit den Worten: „Nach unserer Vorstellung hängt die Größe einer Fläche von den zwei Richtungen ab, die wir mit Länge und Breite bezeichnen ꝛc.“ Nein, man muß dem Schüler die Entstehung der Fläche definiren, so gut wie die der geraden Linie, sonst schwankt sein Denken zwischen ungeordneten und zerfließenden Vorstellungen hin und her, und er kommt zu keiner Klarheit. Nach dem vorliegenden Buch aber wird eigentlich die ganze Lehre vom Inhalt absolvirt, ohne daß der Schüler den Inhalt als eine geometrische Größe anschauen d a r f, und weil er es dennoch thun w i r d, so ist das Uebel desto größer. Nämlich der Verf. behandelt das Product zweier Strecken zunächst nur als das ihrer Längenzahlen und beweist daher z. B. den Pythagoras schon in der Lehre von der Aehnlichkeit durch die Gleichheit der Producte der symmetrischen Glieder einer Proportion. Es ist durchaus nöthig, streng zu unterscheiden zwischen Fläche

Digitized by Google

und Product, und daß die arithmetische Multiplication als eine geometrische Productbildung angesehen werden kann, ist streng und gewiß strenger als S. 73 geschehen, zu beweisen. Freilich ist das nicht möglich ohne die Definition, daß das geometrische Product zweier Strecken entsteht, wenn die eine sich um die andere nur in die Breite bewegt. Die ganze Lehre vom Inhalt schwankt dem Verf. zwischen algebraischer und geometrischer Begründung. Ebenso ruhen die Sätze von den drei Schwerlinien, Höhen ꝛc. auf algebraischen Operationen, und daß durch Rechnung bewiesen worden sei, drei Linien schneiden sich in einem Punct, wird kein Schüler glauben, auch wenn er es selber bewiesen hat. Wir müssen zum Schluß bemerken, daß das Buch die ganze ebene Geometrie enthält, sogar in weiterer Ausdehnung als auf Schulen üblich ist, wenn gleich von der sogenannten neueren Geometrie nur Einzelnes aufgenommen ist. Dieß fügen wir zu, weil es für unsere Zwecke nur nöthig war, einige principielle Bedenken zu äußern.

W. Langbein.

Dr. W. Brennecke, Director der Realschule in Posen, die Berührungsaufgabe für Kreis und Kugel. Für das Bedürfniß höherer Lehranstalten bearbeitet. Berlin Enslin. 72 S.

Eine vortreffliche Arbeit aus der Schule für die Schule. Sie ist für das Privatstudium der Schüler in den oberen Classen einer höheren Bürgerschule oder eines Gymnasiums bestimmt und wird nicht nur durch die Mannigfaltigkeit der angewandten geometrischen Methoden und durch die strenge und sorgfältige Discussion der besonderen Fälle, sondern sie wird auch durch die reichliche Gelegenheit zu selbständigen Excursen und durch den großen Umfang des Gebietes, auf dem sich der Schüler zu bewegen hat, und in überraschenden neuen Gestalten alte bekannte Aufgaben wieder finden wird, die mathematische Bildung durch einen geregelten und auf ein festes Ziel losgehenden Privatfleiß wesentlich fördern können und, ernste Arbeit und Hingebung fordernd, eine sittliche Zucht ausüben, den wissenschaftlichen Sinn entzünden und beleben und gewiß recht eine Befähigung zu mathematischen Studien entwickeln. Wir wüßten gar keine bessere Art, als an einer so bestimmten Aufgabe den Schüler privatim — für den Schulgang erschiene es uns ungehörig — mit einigen Resultaten und Methoden der feineren Geometrie bekannt und vertraut zu machen. Daß die Verfasser — das Werk ist nämlich im Wesentlichen die gemeinsame Arbeit zweier Collegen, des Herrn Director Brennecke und des Herrn Schmidt, jetzt Rector in Neustadt-Eberswalde

Digitized by Google

— das Berührungsproblem auch für Kugeln behandelt haben, ist gewiß zu billigen. — Findet der gelehrte Mathematiker auch nicht alles ihm über das apollonische Problem Bekannte, so wird doch der Schulmann reiche Ausbeute haben.

W. Langbein.

VIII.

1. Tempelklänge. Eine Sammlung von leicht ausführbaren Motetten, Hymnen, Cantaten und andern geistlichen Gesängen zu sämmtlichen hohen Festtagen, so wie zu allen anderen kirchlichen Gelegenheiten für gemischten Chor. Zum Gebrauche für kirchliche Sängerchöre ꝛc. herausgegeben von F. G. Klauer, Organist u. Musiklehrer zu Eisleben. Verlag von F. Kuhnt, Eisleben. Partitur à Heft 7½ Sgr., Partitur und Stimmen 20 Sgr., die Stimmen allein 15 Sgr.

Je mehr sich in unserer protestantischen Kirche ein reges Leben zeigt, je mehr die betreffenden Behörden, Geistliche und Lehrer bestrebt sind, den Cultus zu heben und damit auch dem Kirchengesange wieder die Geltung zu verschaffen, die ihm als einem wesentlichen Theil des Gottesdienstes gebührt, desto dankbarer müssen wir den Männern sein, welche für geeigneten Gesangstoff Sorge tragen, und der nicht bloß bedeutendere Gesangskräfte voraussetzt, sondern auch Singvereinen, wie solche in kleinern Städten, auch wohl auf dem Lande schon von Cantoren gebildet sind, eine willkommene Gabe sein muß. Wir bezeichnen als eine solche obige Sammlung, wenn gleich einzelne Nummern von geübten Sängern executirt sein wollen und darum auch Sängerchören in größeren Städten dienen können. Zwei Vorzüge empfehlen die „Tempelklänge“:

a. Der strengkirchliche Inhalt, verbunden mit nicht zu schwieriger Ausführung im Allgemeinen.
b. Der billige Preis der einzelnen Hefte.

Das erste Heft enthält drei Motetten. Nr. 1: „Du bist's, dem Ruhm“ in es dur von F. Haydn; Nr. 3: „Singet dem Herrn ꝛc.“ (Psalm 98) von J. Otto in Dresden; Nr. 7: „Herr, ich habe lieb ꝛc.“ von Klauer; ferner zwei Psalmen, Ps. 61 von D. H. Engel in Merseburg und Ps. 54 von E. Richter in Steinau a. O.; dann Jesu dulcis memoria von Vittoria, und O bone Jesu von Palestrina; endlich das „Vaterunser“ von H. Schellenberg, und liturgische Gesänge von H. W. Stolze. In Summa neun Nummern.

Das zweite enthält fünf Motetten. Nr. 10: „Groß sind die Werke“ von E. Schnabel in Breslau; Nr. 12: „Die Ehre des Herrn ist ewig“ von J. Otto; Nr. 13: „Ehre sei dem Vater“ von W. Tschirch; Nr. 14:

Digitized by Google

„Siehe, des Herrn Auge“ von Homilius; Nr. 19: „Jauchzet Gott alle Lande“ von C. J. Seiffert; ferner Psalm 125, V. 1 u. 2: „Die auf den Herrn ꝛc.“ von Fl. Geyer, und „Venite et videte“ von H. W. Stolze; dann Hymne: „Wirf deine Sorgen auf Gott“ von Krigar, und „Rinnet, ihr Thränen“ (zur Todtenfeier) von Sattler in Blankenburg; endlich „O crux“| von Palestrina, und liturgische Gesänge von F. G. Klauer. In Summa eilf Nummern.

Diese Inhaltsanzeige schien uns nothwendig, um desto kürzer in unserem speciellen Referate sein zu können. Was die Meister Vittoria, Palestrina, Haydn lieferten, bedarf unsers Lobes nicht; ebenso würden die Namen Schnabel, Tschirch, J. Otto meist schon genügen, um deren Werke zu empfehlen, wenn wir nicht etwas vorsichtig unser Urtheil abgeben wollten.

So halten wir die Motette Nr. 3 von J. Otto für eine ganz vortreffliche Arbeit, die überall den talentvollen Musiker erkennen läßt; doch ist die Ausführung äußerst schwierig, und nur Sängern, wie dem königl. Domchore zu empfehlen. In Allegro moderato anhaltend mit Sechszehnteln beschäftigt zu sein, bei solchen Klarheit in der Harmonie zu erhalten, ist eine schwierige Aufgabe. Die Motette Nr. 12 hingegen spricht uns in jeder Beziehung an; sie muß erbauen. Die Worte „so bebet sie“ im forte und die darauf folgenden „er rühret die Berge an“ im piano sind von außerordentlicher Wirkung, wie auch der fugirte Theil äußerst fließend genannt werden muß.

Psalm 61, componirt von Engel, beginnt moderato C-Tact d-dur, dann folgt ein Solo $^3/_4$ Tact und meist dreistimmig gehalten: „denn du bist meine Zuversicht“; der Schluß ist eine Fuge mit kräftigem Thema. Es ist eine gelungene Composition; denn es weht durch dieselbe Würde und Hoheit; das bange wie das auf Gott vertrauende Herz findet Beruhigung und Erquickung. Psalm 54 von Richter in Steinau wird gewiß auch seine Freunde finden; den Ref. sprach besonders das Solo Andante sostenuto $^6/_8$ Tact — sauber und klar — wie der letzte Satz Piu Allegretto an, der in d-dur geschrieben, besonders die „Freude in dem Herrn“ tief empfinden läßt.

Psalm 125 von Fl. Geyer in Berlin bietet für die Ausführung nicht unbedeutende Schwierigkeiten und ist im strengen Kirchenstyl gearbeitet; die Modulationen sind bedeutend und erfordern ein feines Ohr, wenn reine Harmonie erzielt werden soll.

Für die liturgischen Gesänge müssen wir schließlich insbesondere unsern Dank dem Herausgeber aussprechen; sie werden von den betreffenden Cantoren u. s. w. gerne benutzt werden.

Digitized by Google

Somit empfehlen wir die „Tempelklänge" aufs angelegentlichſte, und werden uns freuen, wenn die nächſten Hefte eben ſo ſorgfältig wie die vorliegenden redigirt werden.

2. Jugendklänge. Sammlung ein- und mehrſtimmiger Lieder und Geſänge für die Jugend, mit leichter Clavierbegleitung. Mit Originalcompoſitionen und nach den ſchönſten Volksweiſen bearbeitet und herausgegeben von F. G. Klauer, Organiſt und Muſiklehrer in Eisleben. 1. bis 4. Heft à 5 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

Für die Jugend ſind vorzugsweiſe „Volkslieder" zu empfehlen, und iſt der Herr Herausgeber auch gewiß unſerer Anſicht, da er dergleichen Melodieen zum Theil benutzt hat. Aber warum enthält er der Jugend den Text vor? Wir finden in den Volksliedern unvergleichliche Poeſie, mehr als in den gemachten wäſſerigen Kinder- oder Jugendliedern. Geſangsweiſe und Text ſind eng verſchwiſtert und müſſen verbunden in die Jugendbruſt gepflanzt werden, dann ſchaffen ſie mehr als alle Kinderlieder Geſangsluſt und Sängerfreude. Der Herr Herausgeber wird uns nicht zürnen, wenn wir in dieſer Beziehung nicht ganz übereinſtimmen, wenn wir von Liedern, wie Heft I, Nr. 3, 8, 9, 12, Heft II, Nr. 30, nicht viel halten und den Raum zweckentſprechender, wie mit Liedern — als Nr. 3 „Waſſerfahrt", Nr. 5 „Frühlingsgruß", Nr. 10 „Des Morgens in der Frühe"; Heft II, Nr. 24 „Ermunterung", Nr. 25 „Wiegenliedchen", Nr. 29 „Das Vögelein", Nr. 37 „Die Loreley" von Silcher — ausgefüllt ſähen. Ferner möchten wir zu bedenken geben, daß die praktiſche Ausführung Kindern nicht viele Schwierigkeiten machen darf (ſiehe Heft I, Nr. 18 die Modulation nach es-dur; Heft II, Nr. 26 — zufällig beide von C. Wieſeneder in Braunſchweig. Die Druckfehler, z. B. Heft II, Nr. 30, S. 48, wo Tact 7 ſtatt dis e geſungen werden ſoll, ſind leicht zu erkennen. Sonſt iſt die Clavierbegleitung leicht.

3. A. Inſtructive melodiſche Tonſtücke für das Pianoforte zu vier Händen. Von Heinrich Enkhauſen. I. u. II. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

B. Der erſte Unterricht im Clavierſpiel. Eine Reihefolge melodiſch geordneter Uebungsſtücke für den progreſſiven Clavierunterricht, nach pädagogiſchen Grundſätzen componirt von H. Enkhauſen. III. u. IV. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

Dieſe vier Hefte ſcheinen ein in ſich abgeſchloſſenes Ganzes zu bilden, obgleich die laufenden Nummern des II. u. III. Heftes wie die Titel vom Gegentheil zeugen, und ſchließen ſich der Methode des bekannten Wedemann an, deſſen vier Hefte von ſehr vielen Clavierlehrern benutzt werden. Der Herausgeber geht von der Anſicht aus, dem Kinde von vorn herein möglichſt viele Melodieen, deren Harmonie der Lehrer durch die Begleitung bildet, zu geben. Theorie ſoll bei der Praxis gewonnen

Digitized by Google

werden, und so enthalten die beiden ersten Hefte progressiv fortschreitend à quatre mains 38 Uebungen unter verschiedenen Namen: Walzer, Polka, Galopp, Allegro, Andante u. s. w. Die Piecen sind ansprechend zu nennen und mögen dem jugendlichen Gemüthe auch Vergnügen und Lust zu ferneren Uebungen gewähren; ob sie aber den Geschmack für gute Musik bilden, ob sie Sinn für classische Musik erwecken werden, selbst wenn wir das III. u. IV. Heft à deux mains berücksichtigen, ist eine Frage, die wir verneinen müssen.

Der Herr Herausgeber huldigt augenscheinlich mehr der neuern Richtung, von der viele der heutigen Virtuosen nicht frei zu nennen sind, die die Technik obenan stellen und den Inhalt als Nebensache betrachten, die über ein Walzerthema eine Masse Variationen zu tractiren verstehen und in den verschiedensten Rouladen wie vollgriffigen Accorden ihr Meisterstück abzulegen wissen. Wir sind entschiedener Feind dieses Künstlerthums und nehmen gern den Kern möglichst mit einer gesunden Schale. Wir wollen frühzeitig schon die classische Musik dem Schüler in die Hand geben, weil ein edlerer Gewinn die Frucht früherer Mühe wird, und darum können wir die gedachten Hefte nur den Musiklehrern empfehlen, die mit dem Herrn Enkhausen einerlei Sinnes sind; solche werden vollständig Genüge finden.

4. Praktische Elementar-Pianoforteschule von Fr. Brauer, Organist zu St.Wenzel in Naumburg. Vierte, durchgesehene Auflage. Preis 1 Thlr. Leizig, Merseburger.

Die Methode, nach welcher der Herr Herausgeber vorliegende Pianoforteschule schrieb, hat sich bereits bewährt, daher es auch an ähnlichen Werken nicht fehlt. Ueberall blickt der gesunde Sinn des praktischen Musikers durch. Man lese das Vorwort, man achte auf die fortlaufenden Uebungen, wie bequem es dem jungen Spieler gemacht ist, wie leicht er zu einer niedlichen Fertigkeit gelangt, wie ihm hie und da wohl eine kleine Leckerei, daneben aber auch schwere Kost geboten wird. Innerhalb 248 Uebungen sind sämmtliche Tonarten, die verschiedensten Tactarten, der Vortrag, genug alles planmäßig und verständig berücksichtigt, was den Schüler befähigt, von hier aus schon mit Mozart u. s. w. sich bekannt zu machen.

Uns ist es erklärlich, daß dieß Werk bereits die vierte Auflage erlebt hat, und wie Ref. solches schon in seinem engeren Kreise empfohlen hat, so geschieht es hier gern für die betreffenden Leser der Revue.

Digitized by Google

5. Theoretisch-praktische Gesanglehre für Schulen. Herausgegeben von Ch. H. Thorbecke, Musiklehrer am Seminar in Osnabrück. Osnabrück, Rackhorst. 7½ Ngr.

Herr Thorbecke hat sich in der Gesanglehre zwei Fragen zur Beantwortung gestellt: 1. Was muß ein Sänger wissen? 2. Was muß ein Sänger können, um zu einer gelungenen Ausführung eines Gesangstückes mitzuwirken?

Demnach zerfällt das Werkchen in zwei Theile, den theoretischen und den praktischen. Diese Eintheilung gibt Klarheit und in seinen Einzelnheiten eine schöne Uebersicht.

Der theoretische Theil enthält 25 Paragraphen, in welchen von der Stimme im Allgemeinen, von den Noten, Pausen, Intervallen, Versetzungszeichen, Tacten, Tonleitern in dur und moll, von der Aussprache, dem Athemholen, dem Vortrage, von der Verschiedenheit der Singstimmen das Nöthigste in einfacher Sprache gelehrt wird.

Der praktische Theil besteht 1. aus acht Singübungen in dur und sieben Uebungen in moll (24 S.), 2. aus Treff- und Tactübungen (10 S.) und 3. aus einem Anhange von 18 Canons und 12 zweistimmigen Chorälen.

Wir geben diesem Werkchen vor vielen andern, die wir im Laufe der Jahre unsers praktischen Wirkens kennen gelernt haben, unbedingt den Vorzug, und zwar darum, weil wir — um offen zu sein — die Folgen eines solchen Unterrichts aus eigener eilfjähriger Erfahrung kennen. Wir huldigen denselben Principien des Herrn Thorbecke und begrüßen ihn als einen alten Freund, obgleich wir erst seit drei Wochen dessen Bekanntschaft durch die Gesangschule gemacht haben. — Obiges Werkchen, richtig benutzt, muß Notensänger geben, die in jetziger Zeit trotz allen ergrübelten Methoden gar sehr fehlen.

A. Zarnikow.

Deutsches Liederbuch für Schulen. Nach der Stufenfolge in drei Abtheilungen geordnet von F. L. Schubert. Mit einer Einleitung von Dr. Carl Ramshorn, Director der dritten Bürgerschule in Leipzig. Erstes und zweites Bändchen. Leipzig, Reclam. à 4 Ngr.

Wir bitten um Entschuldigung, wenn wir ausnahmsweise einzelne Stellen aus der Einleitung des Herrn Director Dr. Ramshorn hier wörtlich citiren. Herr Dr. Ramshorn sagt: „Da sehe ich nun freilich in den Gedanken manchen Leser mit den Achseln zucken, gleich als wollte er sagen: „„Nun, die Litteratur würde sich wohl trösten, wenn das Buch nicht erschienen wäre.““ Doch gemach. Das Büchlein gehört nicht zu

Digitized by Google

denen, die man dutzendweise durchsehen kann, ohne etwas Neues zu Gesicht zu bekommen; vielmehr schlägt es mit dem, was es der Kinderwelt bietet, einen Weg ein, der von dem unserer bis jetzt gangbaren Schulliederbücher ganz verschieden ist." Ferner heißt es etwas später: „Ein höherer Gesichtspunct (als in die Kehlen unserer Kinder Klang und Ton zu bringen) ist unstreitig der, daß dabei vorzugsweise Rücksicht genommen werden muß auf Bildung des Geschmacks in der Musik wie in der Poesie."

Die Gesangslitteratur ist allerdings reich; viel Schönes, daneben aber auch viel Unbrauchbares ist geboten. Wollen wir gerecht sein, so müssen wir leider obiges „deutsches Liederbuch" zu letzterem zählen und uns zu denjenigen, die die „Achsel zucken" ob dieses Werkchens, rechnen, weil wir „etwas Neues zu Gesicht bekommen" und weil es „einen Weg einschlägt, der von den meisten unserer gangbaren Schulliederbücher ganz verschieden ist". Das Neue als solches ist darum noch nicht gut; gerade in musikalischer Beziehung haben unsere Altvordern viel mehr geleistet als mit wenigen Ausnahmen heutzutage die große Schaar von Componisten. Nicht das, was in den Schulen seit Jahrzehenden gesungen wurde, ist darum weniger bildend; im Gegentheil ist es ein Vorzug jeglicher Composition, wenn sie nach Jahrzehenden noch mit Vergnügen benutzt wird. Ich erinnere hier nur an die Volkslieder, die seit Jahrhunderten gern gesungen, die noch heute die Jugend ebenso erfreuen, wie gewiß vor diesem, und warum? weil sie „mit dem deutschen Volke wie mit der deutschen Jugend verwachsen sind und ein Recht haben, ihren Ehrenplatz zu behaupten". Ohne über die Ordnung der einzelnen Lieder, resp. die Methode des Herrn Schubert, hier ein Wort weiter zu sagen, als daß wir sie für unpraktisch halten, wollen wir alle „Sachverständigen" nur darauf aufmerksam machen, daß die verschiedensten Opern Rossini's, Bellini's, Boieldieu's, Auber's, Flotow's, Lortzing's u. s. w., ja sogar Mozart's und Weber's — Melodieen für die sogenannten, oft ganz originellen „Kindertexte" haben hergeben müssen, und zwar in nicht unbedeutender Zahl. Man staune! Zu Nr. 97 Aufmunterung zum Singen, Text: „Laßt die Töne erklingen" muß Mozart's „Don Juan" mit der bekannten Melodie: „Reich mir die Hand, mein Leben" dienen. Was würde Meyerbeer sagen, wenn er, wie in Nr. 98, Text: „Ohne Sang und ohne Klang" seine Melodie so erschrecklich gemißbraucht fände? Wird Flotow es für eine Ehre halten, wenn seine Chöre aus „Martha" oder andere Weisen derselben Oper der Jugend (natürlich mit gehöriger Feile dazu) gereicht werden? — Armer Weber, wenn du deinen Prachtchor: „Die Sonn erwacht" mit dem Text: „Auf, nutzt die Zeit"

Digitized by Google

(Nr. 44, Heft II), zweistimmig à la Schubert noch einmal hören solltest! Ja wir glauben nicht, daß selbst der sentimentale Liedersänger Proch die Erlaubniß gegeben hätte, seine beliebte Melodie: „Von der Alpe tönt das Horn" zu dem Text: „Wenn Hoffnung nicht wär', ꝛc." zu benutzen.

Endlich singe man Nro. 86 Heft I die arabische Melodie mit dem deutschen Texte: „Während noch der Himmel grollt" und achte auf die Declamation u. s. w. Wir würden gerne auch die „Poesie" vor unser Forum ziehen, wenn wir nicht fürchteten, den uns gesteckten Raum zu überschreiten, besonders da doch einige Pröbchen geliefert werden müßten.

Wenn durch diese meist italienischen Melodieen in dieser merkwürdigen Benutzung der Geschmack für Musik gebildet werden soll, dann wehe dir, deutsche Musika, dreimal wehe dir, deutsche Jugend, die du mit solcher Speise genährt wirst; dir müssen die Schöpfungen Mozart's, Beethoven's, Händel's, Bach's und ähnliche Werke, auf welche wir mit Recht stolz sein müssen, ein Ballast sein, werth, daß man sie ad acta legt, um vergessen zu werden. — Die jedem einzelnen Hefte angehängten Chorale weichen von den in Norddeutschland gangbaren Kirchenmelodieen bedeutend ab und sind so für uns auch nicht zu benutzen.

Wir bedauern aufrichtig, daß wir die „deutsche Schulwelt" bitten müssen, diese Heftchen unbeachtet zu lassen, trotzdem der Herr Verleger gutes Papier, guten Druck geliefert und den Preis billig gestellt hat.

A. Zarnikow.

Unsere Lieder. Zweite, umgearbeitete Auflage. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 312 S. 20 Sgr.

Unsere Lieder — nämlich die Lieder des Rauhen Hauses. Die frischeste und erquicklichste Sammlung aus dem Schatze des deutschen Volksliedes für Sonntag und Werktag, für Last und Rast, Werkstätte und Feierabend von Groß und Klein im Rauhen Hause; und damit zugleich ein Versuch, dem christlich-nationalen Elemente auch im Volkslied wieder zu seinem Rechte zu helfen. Es mag wohl mancher erstaunt und beschämt über sein Vorurtheil das Verzeichniß dieser Lieder vergleichen mit dem, was er in dem Büchlein vermuthet. Der evangelische Glaube und die evangelische Frömmigkeit flieht nicht die Welt, er unterwirft sie sich. „Es ist alles euer!"

Wichern beschränkt sein Rauhes Haus nicht auf den Choralgesang. „Was aber das Ganze der Lieder am letzten Ende will und soll, das sagt die Hirtenflöte in der Hand des guten Hirten auf dem Titelblatt."

Digitized by Google

Die Lieder sind dem Gesichts- und Lebenskreise der Jugend entnommen und ein-, zwei-, drei- und vierstimmig gesetzt. Am größten ist die Zahl der ein- bis dreistimmigen Lieder. Viele Schulen, Erziehungsanstalten ꝛc. dürften mit dem hier an Musik gebotenen Stoff, abgesehen von Chorälen, sich ganz begnügen können. Für unsere Turnplätze wüßten wir kein besseres Liederbuch. Und wenn unsere Jugendfeste mit Liedern aus dem letzten Drittel dieses Buches schlössen und die Jugend vorher immer eingedenk wäre, daß sie mit solchen müssen schließen können — sie würde darum nicht weniger froh sein!

W. Langbein.

IX.

Baltzer, Schulgebete für Gymnasien, Seminarien, Realschulen ꝛc. Buchholtz, Adler. 48 S.

Diese Schulgebete sind vom verstorbenen Prof. Baltzer in der Landesschule zu Meißen gehalten und von seinem Sohn herausgegeben. Sie genügen unsern Ansprüchen nicht. So kurze Seufzer sollten frei aus der Brust eines jeden Lehrers, wenn wirklich schon ein neuer Geist die Schule durchdringt, als Ergüsse seiner Andacht emporquellen können, wenn es auch nicht jedem gegeben ist, einen umfassenderen Gedanken frei zu behandeln. Vor allem aber fehlt uns die Predigt der Buße, durch welche allein Jesu der Weg bereitet wird.

Das gleiche gilt von

K. Graupner, das betende Schulkind. 288 Schulgebete in gebundener und ungebundener Rede. Für die Unter-, Mittel- und Oberclasse der Volksschulen. Dresden, Adler. 132 S.

Die Verse sind oft nüchtern, prosaisch, die Prosa trivial; der „gute Lehrer" und die „liebe Schule" mehr als bedenklich, Daktylus und Amphibrachys gewiß unpassend für ein Gebet. Wer nicht anders kann, der lese oder spreche doch lieber einen Vers aus dem Gesangbuch oder aus dem Psalter.

Gehricke, Hosianna! Die Sonn- und Festtags-Evangelien in Liedern. Ein Buch für Schule und Haus. Leipzig, Friese. 152 S.

Der Verf. ist zwar auf Recensenten übel zu sprechen. Aber das kann uns nicht hindern, zu sagen, daß wir sein Buch für ein Unternehmen halten, was verunglücken müsse. Er hat die Evangelien in Verse gebracht, die nach Choralmelodieen gesungen werden können und in Haus und Schule gesungen und gelernt werden sollen. Wir denken, die Evangelien lernen und die Lieder aus dem Gesangbuche lernen und singen, solle besser

Digitized by Google

sein. Lernen ist eine schwere Arbeit in der Volksschule. Also lerne der Schüler, was gerade in der Form, in der er es lernt, seinen kirchlichen Werth und Charakter hat. Auch wollen uns die geschichtlichen Vorgänge nicht recht zum Gesang geeignet scheinen.

F. Böhr, Lehrer in Bunzlau, Schulandachten. Gesänge und Gebete für christliche Volksschulen. Berlin, Wohlgemuth. 224 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Schulandachten sollen die Kirche in der Schule sein. Das Kind soll erst in die Kirche hineinwachsen und in das kirchliche Leben sich hineinleben. Es genügt dazu nicht, daß die Schule in die Kirche komme; die Kirche muß in die Schule kommen. Dann muß sie aber auch mit den Kindern und mit den Unmündigen klein werden. Das ist die Bedeutung der Schulandachten als der Schulkirche. Hierin liegt nun der eigentliche Grund, weßhalb das Gebet uns als Schulandacht nicht genügt. Das Gebet reicht für die Familie als Offenbarung ihres religiösen Lebens ganz aus; die Kirche lebt sich reicher aus als ein Gebet, und sie bedarf zu ihrer Auferbauung mehr als des Gebets. Die Schule soll aber aus der Familie in die Kirche führen und muß schon Antheil haben an dem, was das religiöse Leben der Kirche vor dem des Hauses voraus hat. Die Kirche bleibt als eigenstes Eigenthum das Sacrament. Zwischen beiden aber steht die Predigt, als das Moment des religiösen Lebens, was die Familie nicht kennt, aber die Kirche nicht entbehren kann, denn „der Glaube kommt aus der Predigt". Daß aber der Glaube auch in die Schule erst kommen muß — ist das eine Frage? Vielmehr muß eingestanden werden, daß oft die Mehrzahl der Schüler das Gebet gar nicht mehr kennt, weil es aus den Häusern verschwunden ist, und daß sie zum Gebet nur wieder kommen kann, nicht durch das Gebet des Lehrers allein, wiewohl es viel vermag, wenn es ernstlich ist, sondern erst durch die Predigt. Deßhalb also, weil wir das Gebet nicht für so viele Schüler zu einer leeren Form machen wollen und damit oft mehr schaden als segnen, deßhalb bedürfen wir in der Schule der Predigt.

Die vorliegende Sammlung hat schon etwas von der Predigt in sich, von der Predigt, die vor allem Bußpredigt sein muß, und zwar individuelle, Schülerbußpredigt. Die Schulpredigt soll das Schülerleben mit dem Lichte des Evangeliums beleuchten, die eigenthümliche Lebensstellung, Aufgaben, Gefahren, Kämpfe, Gnadenerweisungen und Führungen des Kindes und Schülers umfassen, sie soll in dem täglichen staubigen Werktagsdienst die Arbeit im Weinberge des Herrn erkennen lehren und die erziehende Thätigkeit der Schule zu ihren Zeiten offenbaren als ein Wirken des heiligen Geistes, der durch den Sohn zum Vater führt.

Digitized by Google

Aber auch diese Sammlung greift noch nicht tief und speciell genug in das Schülerleben hinein und setzt ohne weiteres eine christliche und kirchliche Jugendgemeinde voraus, die doch nicht vorauszusetzen ist. Dagegen gestaltet sie die Andachten zu liturgischen Gottesdiensten, was vortrefflich ist, aber erst das Ende und nicht der Anfang sein kann.

Herr Böhr gibt für jeden Tag von zwölf Wochen einen Bibelspruch als „Losung". Ihn sollen die Schüler sprechen, als Morgengruß. Darauf folgen ein paar Liederverse aus dem Gesangbuche, theils zu singen, theils zusammen zu sprechen; darauf das Gebet des Lehrers. Den Schluß der Frühschule soll immer ein kürzeres Gebet und ein Vers, den Beginn der Nachmittagsschule ein Gebet, den Schluß ein Vers aus dem Gesangbuche machen. Solche Ordnung und Regel, wo möglich Wiederkehr derselben Lieder jahrelang, damit sie sich in das Herz hineinsingen, ist vortrefflich. Auch die Auswahl ist zu loben. Es sind die Kernlieder des gläubigen, protestantischen Bewußtseins. Ebenso sprechen die Gebete als solche meist sehr in Form und Inhalt an. Wir müssen also das Werk des Verfassers loben, wenn gleich es unserem Hauptanspruche nicht ganz genügt. Eine zweite Abtheilung enthält Gebete und Lieder für besondere Zeiten und Verhältnisse.

W. Langbein.

Von der Agentur des Rauhen Hauses zu Horn bei Hamburg sind herausgegeben:

1. Dr. M. Luther's kleiner Katechismus ꝛc. Dritte Auflage. Mit Bildern von Speckter. 3 Sgr.

Die Bilder sind gute, ziemlich große Holzschnitte, 9 nach Raphael, 10 nach Overbeck, 1 nach Titian, 1 nach A. Dürer, 1 nach Hemeling ꝛc. Das ist dieser Ausgabe gewiß eine große Empfehlung. Angehängt sind: Aus tiefer not ꝛc., Gelobet seist du ꝛc., Ein feste Burg ꝛc.; der Text nach der Ausgabe von Ph. Wackernagel.

2. J. Müller, der Brief Pauli an die Galater in Bibelstunden erklärt. 392 S. $22\frac{1}{2}$ Sgr.

Herr Prof. Dr. Nitzsch nennt das Buch in dem Vorworte ein gründlich gearbeitetes, durch Ebenmaß von Lehrhaftigkeit und Herzensansprache, durch Einheit von Milde und Ernst, von Einfalt und Bildung anziehendes Ganze, von dessen häuslicher oder kirchlicher Vorlesung man sich Segen versprechen dürfe. Es wird gewiß auch bei der Erklärung der pauliniſchen Briefe im Religionsunterricht mit Nutzen und Segen gebraucht werden.

Digitized by Google

3. E. Burdach, a. Johann der Beständige (56 S.); b. Johann Friedrich der Großmüthige (68 S.); beide nach Jagemann's Bearbeitung von 1756 dargestellt; c. Friedrich der Weise, Churfürst von Sachsen (96 S.), à 2 Sgr.

Diese Biographieen der ersten Bekenner des evangelischen Glaubens aus dem sächsischen Fürstenhause können zur Belebung des Vortrags der Reformationsgeschichte wesentlich beitragen. Man sieht in ihnen das Bild des Kampfes um das Evangelium einmal von einem anderen Standpunct aus, der Manches in den Vordergrund stellt und deutlicher hervortreten läßt, was sonst als Beiwerk erschien.

Einen ähnlichen Gewinn bietet:

4. Monica (von Ahlfeld, der sich nicht als Verfasser genannt hat). 55 S. 2 Sgr.

Monica war bekanntlich die Mutter des heil. Augustinus, die von dem Bischof von Tagaste über ihren in der Wüste gehenden Sohn den Trost empfing: „Weib, gehe nur! So wahr du lebst, es ist ja nicht möglich, daß ein Sohn so vieler Thränen und Gebete verloren gehen kann!“

W. Langbein.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

Zur Kritik der Volkslesebücher.

Es gibt Bücher, gegen die man zu Felde ziehen muß, wenn sie in Folge äußerer Umstände einen unverdienten Einfluß üben, während man sie unbeachtet lassen würde, wenn sie in sich selbst richtender Unbeachtetheit verkommen. Zu diesen gehören vorzüglich die Schul- und Lehrbücher der höheren Schulbehörden, welche bei den in Deutschland obwaltenden Schulverhältnissen ihren Absatz häufig den äußeren Verhältnissen zu danken haben; fordern dieselben nun schon an und für sich und überall als die Darlegungen der pädagogischen Richtungen einflußreicher Schulmänner die offenste Kritik heraus, so ist diese am nothwendigsten bei der Volksschule, wo der Einfluß der Behörden am größten, die Abhängigkeit des Lehrers und Schülers vom Schulbuche am bedeutendsten ist. Hiemit wolle man entschuldigen, daß wir bei der folgenden Kritik keine Handschuhe angezogen haben, sondern hie und da mit den Fäusten etwas derb zufassen.

Herr Dr. Friedrich Gottfried Rettig hat ein größeres Lese- und Lehrbuch für Volksschulen zum Unterrichte im Lesen und in den ersten nützlichen Kenntnissen, Hannover in der Hahn'schen Hofbuchhand-

Digitized by Google

lung 1835, herausgegeben. Seitdem hat das Buch eilf Auflagen erlebt, vielleicht schon die zwölfte, denn die uns vorliegende eilfte ist vom Jahre 1848. Wenn man nun bedenkt, daß, wie der Verfasser schreibt, die erste Auflage 5000 Exemplare stark gewesen und die andern wohl nicht viel schwächer gewesen sein werden, wenn man darnach die das Buch gebrauchenden Schulen berechnet, und erwägt, wie solche Bücher fast überall neben den Religionsbüchern die einzigen Familienbücher sind, so wird man nicht zu viel sagen, wenn man behauptet, daß ein großer Theil des hannoverischen Volkes seine geistige Nahrung aus diesem Buche entnimmt, eine Mahnung an den Verfasser, die größte Thätigkeit, das ernste Nachdenken und ausdauernde Liebe einem so wichtigen Buche angedeihen zu lassen, und eine Aufforderung für den Volksfreund, scharf zuzusehen und rückhaltlos zu sprechen.

Wir haben das Erste nach Kräften gethan und sind hinsichtlich des zweiten zu der Ueberzeugung gekommen, daß wenn das Büchelchen bloß von einem Dr. Fr. G. Rettig, erstem Prediger an der St. Johannis-Kirche in Göttingen, immerhin auch Lehrer der Katechetik an der Georg-August's-Universität daselbst oder gar Mitglied des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache und des historischen Vereins für Niedersachsen geschrieben wäre, es wohl schwerlich den Absatz gefunden hätte, welchen es nun finden mußte, da es auch von dem Generalsuperintendenten des Fürstenthums Göttingen, Ephorus der Stadt Göttingen und der Landinspection Göttingen, erster Theil, die Vaterschaft nachweisen kann.

Sehen wir zuvörderst, wie Herr Rettig selbst die Wichtigkeit seiner Aufgabe erkannt und berücksichtigt hat. In der Vorrede wird uns erzählt, daß das Buch auf Veranlassung der Hahn'schen Hofbuchhandlung bearbeitet sei, ein eben nicht sehr empfehlendes Geständniß.

Weiterhin belehrt uns indessen Dr. Rettig, daß die Ansichten darüber sehr verschieden seien, welche Gegenstände in ein solches Buch aufzunehmen seien und noch mehr in welchem Umfange; deßhalb habe er mit diesem Buche den Versuch beabsichtigt, diese Aufgabe auf eine neue, eigenthümliche Weise zu lösen. Das Buch, heißt es dann, solle als Lesebuch zwischen den ersten Elementarbüchern des Verfassers und den späterhin in der Volksschule zu lesenden Büchern, der Bibel und dem Gesangbuche, stehen. Wir haben hiegegen erstlich den Geldbeutel des Volkes einzuwenden; Herr Rettig hat weiterhin noch einige Schulbücher und ein Volksbuch nöthig; wer in aller Welt kann dem armen Volk bei dem hohen Schulgelde noch die Anschaffung so vieler Schulapparate zumuthen? Dann ist es auch pädagogisch richtiger, daß das Schulbuch

Digitized by Google

der Volksschule Alles umfasse, von den ersten Anfängen des Lesens bis zur Bibelkunde und den nützlichen Volkskenntnissen. Das ist jedoch ganz unmöglich, wenn man sich, wie Herr Rettig, einen Salat anmacht mit Zuthaten von allen Dingen, welche auf dem Litteraturtische ausstehen und irgend einmal im Leben nützlich werden könnten. Das kommt aber von dem Spuck der harmonischen Ausbildung des allseitigen Interesses, welcher in der Schule umgeht und zumal in der Volksschule zu den ärgsten Irrthümern geführt hat; in dem Wahne, daß man zur harmonischen Ausbildung aller Geisteskräfte alles Wissen in Bewegung setzen müsse, kam man in der Volksschule dahin, aus allen Wissenschaftsfeldern die am meisten in die Augen stechenden Früchte abzupflücken und als das „Interessanteste", „Bildendste" dem Kinde vorzuschütten, ohne zu bedenken, daß demselben nur mit wenigen und einfachen Nahrungsmitteln gedient ist. Der Inhalt des Rettig'schen Buches ist ein Muster eines solchen Ragouts. Mustern wir ihn: Erste Abtheilung. Lehrreiche Erzählungen. Erster Abschnitt. Erzählungen aus dem Gebiete der Lebenserfahrung zur Warnung und zur Beförderung guter Sitten.

Der Verfasser erklärt, mit denselben sein Buch deßhalb eröffnet zu haben, weil die Kinder, wenn sie anfangen, dieses Lesebuch zu gebrauchen, noch in dem Alter stehen, in welchem die Stimme des erfahrenen Erziehers vorzugsweise noch in Warnungen und Ermahnungen zur Vorsicht zu den Unerfahrenen reden muß. Großer Gott, welch altweibische Fürsorge! Warum macht Herr Rettig nicht lieber aus allen Volksschulen Kleinkinderbewahranstalten? oder noch besser, alle Volksschüler zu Rousseau'schen Emilen, von denen jeder, um groß zu werden, einen Erzieher verbraucht! Herr Dr. Rettig muß keine Kinder, vor allen keine Bauerjungen kennen, wenn er mit solchen Vorsichtserzählungen die Kinderseelen interessiren oder gar bessern will. Kein rechter Junge denkt im Augenblicke des Handelns an die moralische Erzählung oder hat während des Lesens ein anderes Interesse an dem Inhalte, als eben an dem Verlaufe der Geschichte; wir wetten, daß in 99 von 100 Fällen sein Herz mehr an den dummen Streichen als den „klugen und guten" Kindern hängen wird. Wenigstens in unserer Jugend war es so der Fall, wenn wir in Rochows Kinderfreund die Geschichten von der naschhaften Henriette, dem wilden Ferdinand oder dem jähzornigen Wilhelm lasen.

Ein Junge, der die 25 Erzählungen in Rettigs Buche durchgelesen hat und ihre Moral befolgen will, muß aufhören ein Junge zu sein oder so bald als möglich den ganzen Plunder vergessen. Denn will er das erste, so darf er auf keine Leiter klettern, um von derselben in den Hof zu springen, ohne das Bein zu brechen, kein Rad schlagen

Digitized by Google

und mit gegen den Himmel gekehrten Füßen auf dem Kopfe stehen, ohne ein tödtliches Gehirngeschwür zu bekommen, keinen Kettenhund werfen, ohne todt gebissen zu werden, ja nicht einmal als gutherziges Mädchen ein krankes Schooßhündchen liebkosen, ohne wasserscheu gebissen zu werden, kein Pferd mit der Ruthe kitzeln, ohne gleich todt geschlagen zu werden, als Friederike nicht vom Weine naschen, ohne dadurch „berauscht und tödtlich krank" zu werden oder gar sich zu vergiften, kein Schießgewehr angreifen, ohne Jemanden todt zu schießen, der nicht einmal das Vergnügen hat, sogleich zu sterben, sondern erst nach vielen großen Schmerzen und nach den grausamsten angewandten Mitteln doch den nämlichen Tag seinen Geist aufgeben muß, keinen Trunk Wasser erhitzt trinken, ohne die Schwindsucht zu bekommen, keinen Stein werfen, ohne die Mutter fast bis zum Tode zu treffen, sich nicht baden, ohne zu ertrinken, keine Schlittschuh laufen, ohne zu ertrinken, nicht in den Stall mit Licht gehen, ohne das Haus in Brand zu stecken, und das nicht, ohne wahnsinnig zu werden ꝛc. Thut er das zweite aber, wie es fast immer der Fall ist, welch herrliches Stärkungsmittel der Moral! Oder glaubt man, daß die Moral eine Glocke und das Gewissen der Glockenstrang seien, an dem man nach Belieben und ohne Abnutzen ziehen könne? Läuten freilich wird die Glocke immer, aber, wenn sie zu oft gezogen wird, hört keiner mehr auf sie. Es ist das aber eine Erbsünde der Pädagogen, zu vermeinen, daß Kinder mit solchem Moralisiren, liebevollen Warnen ꝛc. erzogen und gebessert werden könnten, eine Sünde, welche aus ihrer verkehrten Psychologie entspringt und die wir am Schlusse dieser Beurtheilung einer weitern Erörterung unterziehen werden.

Gesetzt aber, Herr Dr. Rettig glaubte also die lieben Kindlein behüten zu müssen, warum nahm er dann nicht die classischen Stücke unserer Litteraturfabeln und moralische Erzählungen von Hans Sachs, Lichtwer, Gellert ꝛc. oder erprobte Erzählungen von Jugendschriftstellern auf, warum solch erbärmliches Zeug, wie nachstehendes Beispiel beweist? Stück 20 ist überschrieben „der Dieb und seine Mutter".

„Ein Dieb hat längere Zeit hindurch ein ganzes Land (?) beunruhigt und alle (?) Bewohner desselben mit Furcht und Schrecken (?) erfüllt. Gefangen und durch das Zeugniß mehrerer (?) seiner Mitschuldigen, welche bereits vor ihm zur Haft gebracht worden (weßhalb nicht mit oder nach ihm?), überführt, wird er zum Strange verurtheilt." Ich denke, Herr Dr. v. Rettig ist ein zu humaner Mann, um einen Dieb aufzuhängen, oder wenn nicht, so sollte er doch besser mit unserm Criminalgesetzbuch bekannt sein; oder schreibt er für England im vorigen Jahrhundert? „Schon stand er unter dem Galgen, an welchem er diese Strafe

Digitized by Google

erleiden sollte (versteht sich auch für einen Bauernjungen wohl von selbst), als er unter der Menge der Menschen, welche die Neugierde herbeigezogen hatte (Pfui über sie, zum Henker mit einer moralischen Pädagogik, die solch ein Laster ungerügt lassen kann), als er seine Mutter erkennt, welche ihn nicht erkannt hat (eine Geschichte, welche in einen Roman von Sue, aber nicht in eine hannoverische Volksschule paßt); die menschlich gesinnte Obrigkeit erlaubt ihm, daß die Alte zu ihm auf das Schaffot gerufen wird!! Sie wirft sich ihm „heulend" um den Hals." Soll das vielleicht eine glückliche Nachbildung des Bauernidioms sein? dann wäre es bei einer minder ergreifenden Scene besser angebracht. „Der Sohn beißt der Alten einen Ohrzipfel ab (!!!), weil die Alte ihm als Jungen das Stehlen von Stecknadeln nachgesehen und ihn dadurch zum Diebe gemacht habe. Er versichert, daß, wenn die Alte ihn dafür derbe gezüchtigt hätte, er ein nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft geworden wäre." Bei Gott, keine geringe Diebeszuversicht!

„Die Alte, um die sich Niemand bekümmerte, — (Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet. „Wer unter euch ohne Sünde ist, werfe den ersten Stein auf sie.") — blieb am Fuße des Schaffots liegen, und als sie am anderen Tage gefunden wurde (wer suchte sie denn oder wußte nicht, daß sie dort lag?), war sie todt" — natürlich! denn alle Rettig'schen Erzählungen enden in Eugen Sue'scher Manier mit Gift, Mord und Tod, wenigstens Wahnsinn oder ewiger Krankheit.

Doch fort von diesen Warnungen, dieser Sue'schen Abschreckungstheorie, fort zu dem, wo man glauben sollte, daß der Autor hübsch auf dem Fahrwege der Vernunft und der Lebenserfahrung bleiben müsse, fort zur Geschichte.

Herr Rettig sagt davon: Allgemach müssen die Kinder für die Auffassung höherer und ernsterer Wahrheiten empfänglich gemacht und über den engen Kreis der Schule und der Familie hinausgerückt werden.

Hiezu scheint mir nichts geeigneter zu sein als die Beschäftigung mit der Geschichte, welche aber auf dieser Stufe der Bildung noch nicht in ihrem ganzen Umfange, sondern nur mit Rücksicht (welch' unrichtiger Ausdruck!) auf das Vaterland und auch hier wieder nicht in systematischem Zusammenhange, sondern nur in einer mehr biographischen Auffassung mitgetheilt werden kann ꝛc. Die Biographieen sind aber Herrn Rettig doch noch nicht genügend gewesen, und er hat deßhalb noch zwei Knochengerippe zu dem blühenden Fleische seiner Darstellungen mit in den Kauf gegeben. 1. Kurzer Abriß der deutschen Geschichte. 2. Kurze Uebersicht der Geschichte des Königreichs Hannover. Sehen wir uns das zweite etwas an.

Digitized by Google

Während die ganze Geschichte des engern Vaterlandes auf vier Seiten abgemacht wird, soll der arme Bauernjunge doch lernen, daß in seinem Lande zuerst die Cherusker, Bructerer, Friesen, Wenden ꝛc. gewohnt haben. Die letztern gelten Herrn Rettig, dem Mitgliede des historischen Vereins für Niedersachsen, auch für einen deutschen Stamm.

Warum aber quält er die Jungen nicht mit noch einem halben Dutzend altgermanischer Völkerschaften, oder hält er die genannten für die wichtigsten oder gar für die einzigen? Wahrscheinlich lag ihm nur daran, etwas gelehrten Apparat zu haben. Aber dann, wie kann Herr Rettig vergessen, daß diese Völker sich in Sachsen umgewandelt haben? Freilich nicht sehr zu verwundern bei einem Schriftsteller, der Karl den Großen „in ihnen (!) das Christenthum einführen läßt und sie durch Grafen verwalten ließ!!!" „Diese", heißt es dann, „standen wieder (!) unter den Herzogen von Sachsen, die aber (!) keine erbliche Würde (?) besaßen. Nach und nach wurden besonders vier Fürstenfamilien (woher die nun? was weiß das Kind nach dem Vorhergehenden von Fürsten?) in den alten Erblanden (wie? wo? wann?) des Königreichs mächtig.

„Es waren die Braunschweigische (!?), Nordheimische, Billunger'sche und Supplinburgische!" Von da an rauscht nun ein wahrer Wirrwarr von lauter fürstlichen und Provinznamen (40 auf einer Seite) an den Ohren der armen Schulkinder vorbei, und wir fragen, was solch ein dürres Gerippe in der Volksschule soll.

Wird es in einem Zuge durchgelesen, was bei einem Leseübungsbuche doch wohl der Fall sein wird, Gott erbarme sich dann des Gehirns der Kinder. Soll es erklärt werden, nun so kann aus dem Lesen nichts werden und der Lehrer hat einige Wochen dazu nöthig. Ein wenig Nachdenken und der Herausgeber hätte finden müssen, daß solch ein Schema für einen Volksschullehrer, der auf dem Seminarium Examen machen muß und sich die Hauptfacta fest einprägen will, nützlich sein kann, aber nimmermehr für eine Volksschule. Aber das kommt davon, daß wir, wie mit so vielen deutschen Dingen, so auch mit den Worten Gründlichkeit, Vollständigkeit, Wissenschaftlichkeit unendlich viel hohles, ja absichtlich falsches Gerede getrieben haben.

Wir können ein langes und trauriges Lied davon singen, wie wir diese Plaudereien jetzt zu büßen haben und nächstens noch mehr büßen werden, von unserem Staatsexamen bis zu unseren Hebammenprüfungen. Gott wolle uns aber in seiner Gnade davor behüten, daß diese sogenannten Vollständigkeiten, Gründlichkeiten, Uebersichten, Wissenschaften in die Volksschule eindringen, so wie es in dem Rettig'schen Buche der

Digitized by Google

Fall ist. In der Volksschule kann weder von Wissenschaft, noch von wissenschaftlichem Unterrichte die Rede sein; wenn man unter dem letzteren ein pädagogisches Zurichten des Stoffes versteht, so brauche man wenigstens keine so irrige, so irrende, so deut- und dehnsame Redensarten; daher kommt es dann, daß man vor lauter Wissenschaftlichkeit vergißt, den Unterrichtsstoff mit den Erfahrungen des Lebens zu versetzen, nach dessen Bedürfnissen zuzuschneiden, statt dessen oft eine Summe allgemeiner Begriffe und ins Leben nicht oder wenig eingreifender Kenntnisse gibt, welche derartig über ein Gerüst systematischer, methodischer Behandlungen, Divisionen, Definitionen, Analysen und Synthesen gespannt sind, daß sie für das Leben die Spann- und Anwendungskraft verlieren.

Sehen wir noch, um völlig gerecht zu werden, wie Herr Rettig die einzelnen biographischen Ausführungen behandelt. Die Darstellung ist im Allgemeinen die Kohlrauschische, und was man auch gegen deren Inhalt sagen kann, Kohlrausch versteht es, für die Jugend zu schreiben. Was aber in einem größern Buche und für eine erwachsene städtische Jugend geeignet war, wird ganz unpädagogisch in einem Anfänger- und Bauerjungenbuche. Ein halbes Dutzend Erzählungen weniger, die übrig bleibenden hauptsächlich auf niedersächsische Geschichte beschränkt und detaillirter, lebensvoller ausgeführt ꝛc., so wäre das Buch im Stande gewesen, nachhaltiges Interesse zu erregen, was jetzt nur hier und da trotz Herrn Rettig in Folge der Kohlrauschischen Reminiscenzen der Fall sein wird. Sehen wir zum Beispiel Capitel 1. Das alte Deutschland und die alten Deutschen.

Da heißt es Seite 41: „In alten Zeiten war Deutschland größtentheils ein rauhes und unwirthbares Land, voll ungeheurer Waldungen, Sümpfe und öder Strecken. Städte und zusammenhängende Dörfer waren in demselben nicht anzutreffen, denn unsere Vorfahren liebten sie nicht. Sie wohnten in einzeln liegenden Hütten, die mit einem Gehege umschlossen waren. Zum Theil hatten sie auch nicht einmal feste Wohnplätze, sondern zogen von einem Orte zum anderen. In den Wäldern und Einöden hauseten viele wilde Thiere, als Auerochsen, Bären und Wölfe, mit denen sie beständig zu kämpfen hatten. Von Getreide wuchs auf ihren Feldern nur Gerste und Hafer." Damit ist die Beschreibung des Bodens und Klima's erschöpft und die Darstellung eilt weiter, um in dem einen Capitel noch über Körperbeschaffenheit, Kleidung, Lebensweise, Charakter, Beschäftigung, Ständeeintheilung, Regierung, Religion, Stammeintheilung der alten Deutschen zu verhandeln.

Nun fragen wir, wenn das Buch ein Lesebuch sein soll, wie wird ein Kind diese Haufen allgemeiner Notizen in sich aufnehmen? Wird es sich bei „alten Zeiten" auch nur einigermaßen der wahren Zeit in

Digitized by Google

seiner Vorstellung davon annähern? Was sind ihm „rauh und unwirthbar" anders als tönende Phrasen, bei denen man sich nichts zu denken braucht, welche das erwachende Nachdenken übertönen? Was sind „ungeheure Waldung, ein Sumpf und öde Strecke" für einen Kinderverstand anders als die Vorstellung einiger Dutzend Bäume, eines großen Wasserpfuhls und eines wüsten Angers? Was soll ein „unzusammenhängendes Dorf", wo jeder Junge eine Bauerschaft kennt und dieses die einzige richtige Bezeichnung war? Weßhalb liebten unsere Vorfahren die zusammenhängenden Dörfer nicht? Ist nicht eine Hütte in ganz Niedersachsen eine Proletarierwohnung, und meint der Verfasser, die alten Sachsen hätten wesentlich anders gewohnt als jetzt die Bauern Westphalens? Was soll das Kind sich bei dem Worte Gehege denken, wenn es nicht weiß, was für eines und wozu bestimmtes es darunter zu verstehen hat? Wahrscheinlich denkt es an den schönen Zaun um den Garten irgend eines Vornehmen und nicht an seines Vaters Hofzaun und die westphälische Wallhecke. Weßhalb aber waren denn die Hütten (rectius die Höfe) mit einem Gehege umgeben? Weßhalb hatten die Deutschen zum Theil so sehr feste und inwieweit keine festen Wohnsitze? Wie soll das Kind sich das „Herumziehen" mit den „Getreidefeldern" reimen? Warum hier die schwierige Frage über die sueviſchen Markenverhältnisse mit hineinziehen? Klingt es nicht auch einem Kinde widersinnig, daß die alten Deutschen „beständig" mit Thieren zu kämpfen hatten? Warum, wenn es sonst wahr wäre, wuchs nur Gerste und Hafer auf ihren Feldern?

Soll das Kind über alle diese Dinge und Fragen weglesen, nun so wird es am Ende von Capitel 1 nicht mehr wissen, was es im Anfange gelesen, höchstens eine oder die andere Notiz behalten, nichts im Zusammenhang von Ursache und Wirkung erfaßt haben, interesselos, nutzlos, abgestumpft aus der Lection scheiden, um das nächste Mal Capitel 2 auf gleiche Weise und so fort ein wüstes Gewirre von hohlen, unbestimmten, unplastischen Redensarten, leeren, fleischlosen Namen und unzusammenhängenden Ereignissen bis auf Ernst August, König von Hannover, durchzuquälen und mit einem wirren Kopfe, leeren Herzen und erstorbenen Geschichtsinteresse aus der Schule scheiden; vielleicht wird es die Fähigkeit erlangt haben, sich über jede Frage mit einer Redensart abspeisen zu lassen, mit sich selbst zufrieden zu sein, wenn nur ein Wort zur rechten Zeit sich einstellt. Aber der geehrte Verfasser ruft mir ein donnerndes Halt! zu, indem er mich belehrt, daß es gar nicht seine Absicht gewesen, daß der Lehrer mit seinen Schulkindern das Buch also durchgaloppire. Der Lehrer soll erklären, die Fragen der Kin-

Digitized by Google

der beantworten. Aber wenn der Lehrer nun nichts zu erklären, die Kinder nichts zu fragen wissen, weil es beiden an Material dazu fehlt, wie dann? Und wenn sie es können, wenn die einen docíren, die andern fragen, wo bleibt denn die Leseübung? Oder sollen die Kinder Capitel 1 erst durchlesen, ohne es zu verstehen, und dann durchdocirt werden, durchfragen, ohne es zu verstehen, ohne es zu lesen?

Und gesetzt, wir gäben eine solche Anarchie in der Pädagogik zu, wozu denn das lange Gerippe von Wodan bis Ernst August, wenn wir dann nicht über Karl den Großen hinauskommen? Kurz, der Herr Generalsuperintendent kennt entweder keine Geschichte oder keine Kinder oder keines von beiden.

Wir wollen ihm jetzt nicht verrathen, wie man aus der Stammesgeschichte gute Hausmannskost für die Kinder findet; nur einen Rath, wenn er wieder Kinderbücher schreibt! Fragen und Antworten sind nicht Sache des Lehrers und Schülers, sondern des Buches, denn eine gute Darstellung lockt die Fragen hervor, eine schlechte erstickt sie, eine vorzügliche beantwortet sie zugleich.

Die folgenden Abschnitte über die nützlichen Kenntnisse sind in ähnlicher systematischer sogenannter Vollständigkeit abgefaßt wie der historische; nichts von pädagogischer Veranschaulichung, nirgends eine Auswahl der für das Volk passenden Kenntnisse, überall dürres, trockenes Gerippe, dazu eine erzwungene Kinderdarstellung, etwa wie ein Schulinspector, der nie Kinder unterrichtet hat, die Schulkinder anredet. Wer das alles weiß, was in dem Buche enthalten ist, mag als Volksschullehrer ein gutes Examen machen können, aber ein solcher Junge wäre ein unausstehlicher, altkluger, herzloser Naseweis; und dann die nationalen Uebertreibungen, ja Albernheiten! Denn hören wir, was es S. 127 von Deutschland heißt.

„Wer möchte nicht gern sein Vaterland kennen lernen, zumal wenn es, wie Deutschland, das Land der Tapferkeit, der Mäßigung, der Redlichkeit und Treue, der Achtung frommer Sitte, der Religiosität und Gottesfurcht (*ἐν δὶα δνοῖν*) das Land des wahren Bürgersinnes, der unermüdeten Thätigkeit, der nützlichsten Erfindungen, der umfassendsten Gelehrsamkeit ist, das ein jeder Deutscher mit stolzer Freude sein Vaterland nennen kann." — — — „Die Fürsten und freien Städte haben sich auf das innigste mit einander verbunden."

„So fehlt also Deutschland nichts, was der Mensch zu seiner leiblichen Nahrung bedarf, zumal da auch blühende Gewerbe, Fabriken und Manufacturen (??) für alles dasjenige sorgen, was die Natur zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit nur in rohen Stoffen liefert, damit

Digitized by Google

der Mensch es erst durch seine Hände zubereite." Welche köstliche Teleologie! Aber noch besser! „Dabei wird aber auch in keinem Lande so viel für die geistige Bildung des Volkes und der Jugend gethan; so viele Universitäten, Bildungsanstalten aller Art, gelehrte Schulen, Seminarien und Volksschulen hat kein anderes Volk auf der Welt aufzuweisen. O Kinder, freuet euch, daß ihr in einem solchen schönen und guten Lande geboren seid! Danket Gott dafür und macht euch dieses Glückes dadurch würdig, daß ihr echte, fleißige, brave und fromme Deutsche werdet!"

Wir begreifen, ohne zu billigen, wie ein Generalsuperintendent derartiges vor 1848 schreiben konnte, aber wie es im Jahre 1848 stehen bleiben konnte, ist uns unbegreiflich. In ähnlicher Weise sind die anderen Abschnitte über nützliche Kenntnisse behandelt, von denen Abschnitt I das Weltgebäude, III die Naturgeschichte, IV der Mensch, V von den Naturkräften und ihren Wirkungen, VI von der Zeitrechnung und dem Kalender überschrieben sind. Als Probe dessen, was Herr Dr. Rettig den Volksschulen anmuthet, setzen wir den Anfang der Erklärung des Willensvermögens hierher. „Der Mensch hat ein Verlangen nach allem, was einen angenehmen Eindruck auf seine Empfindung macht, und dagegen einen Widerwillen gegen alles, wobei das Gegentheil der Fall ist. Im ersten Falle sagen wir: er begehre etwas; im letzteren: er verwerfe dasselbe. So wie wir nun die verschiedenen Grade des Begehrens mit den Ausdrücken Wunsch, Begierde, Sehnsucht, Liebe bezeichnen, so nennen wir im Gegentheil die verschiedenen Aeußerungen des Verwerfens: Abneigung, Widerwillen, Abscheu und Haß." Abgesehen von den Cirkelschlüssen und Nominal- statt Verbaldefinitionen behaupten wir, daß ein Volksschüler das zehn Mal durchlesen kann, ohne es zu begreifen.

Die dritte Abtheilung umfaßt Abschnitt I poetische Erzählungen, die meistens gut gewählt sind und als Producte anerkannter Meister — Gellert, Bürger ꝛc. — ihren Eindruck nicht verfehlen werden. Abschnitt II enthält Lieder, von denen vorzüglich die Schullieder herzlich fade sind. Z. B.

Kinder! freudig wollen wir jetzt zur Schule gehen!
Unser Lehrer sorgt dafür, daß wir ihn verstehen.
O! es ist gewiß nicht schwer, wenn man's ernstlich treibet!
Leichter wird es immer mehr, wer nur fleißig bleibet.
Wenn wir groß sind, geht's uns wohl. Jeder will uns haben,
Denn wir wissen, wie man soll nützen Gottes Gaben.
Wer den Andern Nutzen schafft, dem nützt man auch wieder.
Trägheit schwächt des Menschen Kraft, Arbeit stärkt die Glieder.

Abschnitt III enthält Lieder für die Jahres- und Tageszeiten, Standeslieder und Gesänge, in denen nur wenige Gedanken und Ausdrücke die Jugend ansprechen möchten.

Digitized by Google

So wären wir denn mit unserm Ueberblick am Ende und die erste Frage, welche sich uns am Schlusse aufdrängt, obgleich sie uns die ganze Zeit über auf der Zunge gelegen hat, ist die nach der ausdauernden Fürsorge, welche Herr Rettig seinem Producte angedeihen ließ.

Ein Buch, das in 60,000 Exemplaren verbreitet dem Verfasser und Verleger gewiß ein schönes Stück Geld eingebracht hat, die Nahrung für viele tausende von jungen und alten Seelen geworden ist und noch sein wird, ein Werk, das unter dem Namen eines hochgestellten Kirchen- und Schulbeamten, des Lehrers der Unterrichtskunst an der Landesuniversität erschienen ist, wahrlich ein solches Buch hat Anspruch auf eine unerschöpfliche Vaterliebe. Man höre und staune, wie dieselbe sich bethätigt hat!

Herr Dr. Rettig erklärt in der Vorrede zur zweiten Auflage: „Die ehrenvolle Anerkennung seiner der Volksschule gewidmeten Bestrebungen" — Vorstehendes und Nachstehendes beweisen, daß sie auf diesem Grunde nicht erwachsen ist — „verpflichte ihn zur sorgfältigsten Aufmerksamkeit auf die von ihm gebotenen Gaben, damit dieselben des Vertrauens, mit welchem sie aufgenommen wurden, immer würdiger würden. Parturiunt montes, nascetur ridiculus mus. Denn es heißt: „Eine solche Sorgfalt habe ich, wie ich glaube, auch auf diese neue Auflage verwendet, indem ich bemüht gewesen bin, mehrere in der ersten Auflage stehen gebliebene Druckfehler und damals übersehene kleine Unrichtigkeiten gehörig zu verbessern." Das Staunen wird sich in Unwillen verwandeln, wenn man weiter hört: „Wesentliche Veränderungen vorzunehmen, erlaubte mir weder meine Zeit", aber soll man lachen oder weinen, wenn der Verfasser schließt: „noch hielt ich es für nöthig und nützlich."

Weder nöthig noch nützlich! Ein Buch also von dem immensen Einflusse des Rettig'schen, eines unter hunderten von Concurrenten, ein Buch, das die größte, die schwierigste pädagogische Bestimmung, darum die schwerste Auswahl unter dem zahlreichen und vortrefflichen Material der besten Jugendschriften hat, ein Buch, dem, wie wir sahen, die Fehler auf dem Rücken wachsen, ein solches Buch der genauesten, strengsten Controle zu unterwerfen, dazu hat der Verfasser keine Zeit — dann sollte er keine Bücher schreiben, noch neue Auflagen in die Welt schicken —, ja er hält es weder für nöthig noch nützlich. Wahrlich es ist dieses das Stärkste, was je ein Schriftsteller dem Publicum geboten hat, erinnert an das bekannte Motto „non quæ potui, sed quæ volui", aber bei einem hohen Schulvorstande??

Aber die zweite Auflage hat innerhalb zweier Monate geschehen

Digitized by Google

müssen; vielleicht ist man später noch zur Reue und Einsicht gekommen. Von der dritten und vierten liegen uns keine Vorreden vor, werden also wohl höchst wahrscheinlich nicht existiren. Die Vorrede aber zur fünften bis eilften Auflage lautet also, daß kein Commentar dazu nöthig ist.

„Außer der Veränderung des Titels „„Neues““ in „„größeres Lese- und Lehrbuch““, welches sich als nöthig herausstellte, um eine Verwechslung mit dem später in demselben Verlage erschienenen kleinen Lese- und Lehrbuche zu verhüten, und außer einigen durch das Fortschreiten in der Zeit (eine höchst naive Unterscheidung von dem Fortschritte der Zeit) hin und wieder erforderlich gewordenen Abänderungen und sonstigen kleinen Berichtigungen ist diese Auflage der frühern ganz gleich geblieben.“ Göttingen im September 1848.

Vielleicht sagt nun Herr Dr. Rettig, Abänderungen in einem Schulbuche seien lästig, kostspielig für die Familien und unpädagogisch, und wir stimmen bei, aber dann fällt ihm die Last seiner Fehler und die Verantwortung der Abfassung mit doppelter Wucht auf den Nacken, und wir wüßten nicht, wie selbst der Stolzeste und Stärkste eine solche Bürde tragen könnte.

Wir haben uns lange, sehr lange bei einem Buche aufgehalten, das pädagogisch keine lange Kritik werth ist, aber Herr Dr. Rettig hat uns durch seinen Absatz von 60,000 Exemplaren dazu gezwungen, und indem wir das Wagniß, ein solches Buch mit solcher Selbstgewißheit in zwölf Auflagen immer wieder als unverbesserliches in die Welt zu schicken, der Beurtheilung Anderer überweisen, wollen wir schließlich noch angeben, was Herrn Dr. Rettig nach unserer Ueberzeugung an dem Erwerbe einer gesunden pädagogischen Einsicht hindert.

Herr Dr. Rettig ist kein Psychologe, weder im wissenschaftlichen noch im Erfahrungsgebiete. Hierüber als Quelle seiner pädagogischen Mißgriffe nächstens bei Gelegenheit eines andern Rettig'schen Buches, da eine jetzige Ausführung den Raum dieser Zeitschrift zu sehr in Anspruch nehmen würde. Dagegen schließlich noch eine kleine Sammlung historischer Schnitzer, welche man als allzu grob bei der nächsten Auflage verbessern möge.

„Die Deutschen theilten sich in drei Hauptstämme, die Sachsen, Sueven und die Gothen.“ Zu welcher Zeit? „Nach 476 setzten sich deutsche Völker in allen Ländern des südwestlichen Europa fest.“? „Karl der Große unterwirft sich ganz Italien.“? Ludwig der Fromme ist nicht Urheber des Vertrages von Verdun. Thüringen war kein Herzogthum. Otto II., III. und Heinrich II. haben sich um das deutsche Volk nicht sehr verdient gemacht. Zwischen schwäbischen und hohenstaufischen Kaisern

Digitized by Google

iſt kein Unterſchied. Schon vor Heinrich I. gab es viele feſte Städte in Deutſchland. Die Buße Heinrichs IV. in Canoſſa war an und für ſich nichts Abſonderliches. Die Kreuzzüge haben auch viel Gutes gehabt. Das Recht Friedrichs I. gegen die Lombarden war nicht weit her. Die Hanſeſtädte Danzig, Königsberg, Riga u. ſ. w. lagen nicht immer außer Deutſchland. Drei Waldſtädte, Schwyz, Uri, Unterwalden, gab es nicht. Nicht jeder Familienvater hatte dort politiſche Stimme. Ein Concilium iſt keine Verſammlung von Kirchenlehrern und Fürſten, und ein Kaiſer kann es nicht halten. Bei der Erfindung der Buchdruckerkunſt war die Preſſe eine Hauptſache. Ablaß war keine Vergebung der Sünden. Das Reſtitutionsedict beſagte nicht, daß alle Güter, welche früher der katholiſchen Kirche gehört hatten, wieder zurückgegeben würden. Der König von Preußen commandirte nicht bei Kulm.

Zu dieſer beim Herumblättern gemachten Aehrenleſe noch einige Geographica. Der runde Schatten beweist noch nicht die Kugelründe der Erde, die ja auch nicht einmal exiſtirt. Eben ſo wenig beweist das Fahren mit einem Schiffe rund um die Erde die Kugelgeſtalt. Daß Berge und Vertiefungen auf der Erde, beweist nichts gegen die Glätte der Erde. Unter den europäiſchen Inſeln durften Candia und die joniſchen Inſeln nicht vergeſſen werden. Wahrhaft erbärmlich iſt die Charakteriſtik der europäiſchen Völker, nach welcher die Portugieſen unthätig und der Trägheit ergeben, die Spanier nicht fleißiger als ihre Nachbaren, die Franzoſen ſehr fleißig und kunſtreich, aber dabei ſehr unruhig und zu Krieg und Aufruhr geneigt, die Italiener zur Arbeit träge, dabei ſehr jähzornig und rachſüchtig, die Dänen höchſt gebildet und die Deutſchen, wie wir ſchon oben anführten, Inhaber des Großkreuzes aller Tugenden ſind. Schneelawinen begraben keine ganze Thäler. Die Türkei iſt nicht das einzige Land Europa's, wo keine Chriſten wohnen. Heiden gibt es genug in Deutſchland. Das Erzgebirge und der Harz liefern keinen großen Reichthum an Metallen. Wittenberg und Halle gehören nicht zu den fünf merkwürdigſten Orten Preußens. Kiel iſt in Holſtein wichtiger als Glückſtadt. Die Elbe trennt Hannover auch von Preußen. Hannover iſt auch im Norden ſehr fruchtbar; die Vechte iſt wenigſtens ſo wichtig als die Haſe. Sapienti sat.

Digitized by Google

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Der Verfaſſer des Robinſon Cruſoe.

Von Dr. F. W. Miquél.

Obgleich der Robinſon Cruſoe nächſt der Bibel das geleſenſte Buch, in Wahrheit ein weltbürgerliches Buch geworden iſt, ſo iſt dennoch ſein Verfaſſer dem größeren Publicum ſo wenig bekannt, daß nachfolgende Skizze gewiß ſchon deßhalb manche Leſer intereſſiren wird. Aber es iſt auch erſt neunzehn Jahre her, als Philarete Chasles, vor kurzem noch ein Hauptmitarbeiter am Journal des Débats, in der Revue de Paris den „Verfaſſer des Robinſon Cruſoe“ zuerſt ans Licht zog. Weitere Aufklärungen gaben das Edinburgh Review von 1845 und die Revue Britannique von 1846. Nachſtehendes iſt ein Auszug aus denſelben nach einer Zuſammenſtellung in einem holländiſchen Journal.

Daniel de Foe, der Verfaſſer des Robinſon, lebte von 1661 bis 1731, und es fielen alſo die wichtigen erſten vierundzwanzig Jahre ſeines Lebens, die bei ſo vielen Menſchen den entſcheidenden Einfluß auf die Charakterbildung üben, in die Regierungszeit des Königs Karl II., jenes grundſatzloſen Unterdrückers Englands. Es war ein Jahrhundert, in welchem, vorzüglich in dieſem Lande, die traurige Vermengung von Religion und Politik überall Zwietracht und Parteihaß nährte; de Foe gehörte zu einer Diſſenterfamilie, alſo zu den ſtrengen Proteſtanten gegen alle weltliche Macht, ſelbſt die der reformirten Kirche, in religiöſen Angelegenheiten. Als nun die Epiſkopalkirche unter Karl II. mit reactionärer Wuth alle aus ihr ausgeſchiedenen Secten, von denen ſie in Cromwell's Zeit verdrängt war, verfolgte und unterdrückte, war der Schlachtruf, die Loſung, unter denen de Foe zur männlichen Lebenszeit aufwuchs, für alle religiöſen politiſchen Secten: Toleranz. Für Toleranz, für Religionsfreiheit führte er ſpäter, als die römiſch-katholiſche Verfolgung unter Jakob II. an die Stelle der epiſkopalen Herrſchaft getreten war, unter Monmouth die Waffen. Der traurige Ausgang dieſes Aufſtandes iſt bekannt; glücklicher war ein zweiter Verſuch, um England Gewiſſensfreiheit zu verſchaffen. Mit Wilhelm III. kam die Toleranz auf den Thron, und de Foe durfte ſich einen Augenblick einer froheren Zukunft erfreuen; aber er mußte noch fünfundzwanzig Jahre heftigen

Digitized by Google

Kampfes durcharbeiten, ehe dieſe Ausſichten erfüllt wurden. Zuerſt geſchah das Gewöhnliche: die, welche als Unterdrückte am lauteſten um Toleranz gerufen hatten, ſahen ſich kaum frei, als ſie weder der früher herrſchenden Kirche, noch den von ihr abweichenden Religionsgeſellſchaften das Leben gönnten. Die Diſſenters vereinigten ſich nach ihrer Befreiung von dem Drucke der Episkopalen und Päpſtlichen, wohl mit den erſten gegen die letzteren, aber nur für dieſen Punct; im Uebrigen verketzerten ſich die Proteſtanten unter einander eben ſo eifrig, als ſie zuſammen die Römiſchen haßten. Hier war es nun, daß Daniel de Foe ſeinen edlen Charakter auf das deutlichſte offenbarte; er, der früher um Freiheit gebeten und gekämpft, der ſie mit Oranien ſegnend begrüßt hatte, kämpfte in Flugſchrift auf Flugſchrift gegen die Intoleranz ſeiner eigenen Glaubensgenoſſen und holte ſich alſo ihre Verfolgung auf den Hals, während er als eifriger Diſſenter die der episkopalen Kirche ſchon beſaß. Sein Leben blieb ein beſtändiger Streit für Freiheit und Wahrheit, und er kämpfte mit edler Unparteilichkeit gegen die Irrthümer jeder Partei. Unter Königin Anna glückte es der herrſchenden Kirche, den muthigen Mann auf dem Schaffotte an den Pranger zu ſtellen, weil er ihrer durch eine quasi in ihrem Geiſte geſchriebene Flugſchrift empfindlich geſpottet hatte. De Foe's Antwort war eine Hymne an den Pranger.

Aber er übte Chriſti Lehre nicht bloß in der Theorie, ſondern eben ſo ſehr in der Praxis des Lebens, wie aus Folgendem erhellt. De Foe war ein Strumpfhändler, gerade wie Vondel. Die unruhigen Zeiten hatten im Verein mit der Argloſigkeit des edlen Mannes, die den Unehrlichen ihm gegenüber ſo ſehr in Vortheil ſetzt, bewirkt, daß er fallirte und darauf mit ſeinen Gläubigern einen Accord auf einige Procente abſchloß. Obgleich nun de Foe durch dieſen Accord der Strafe des Geißelns entging und ſich die Möglichkeit eröffnete, wieder zu beſſern Vermögensumſtänden zu gelangen, ſo war er doch der Mann nicht, um ſich nun vermittelſt ſeiner beſſeren kaufmänniſchen Erfahrungen ruhig zu bereichern. Erſt mußten die alten Schulden bezahlt werden, und Jahre lang mühte ſich der edle Mann unter dieſer Schuldenlaſt ab, von deren Bezahlung wohl das geſchriebene Geſetz, aber nicht das höhere der Sittlichkeit freiſprach. Endlich hatte er die Genugthuung, alles bezahlt zu haben; aber arm blieb der Mann ſein Lebenlang.

Wilhelm III., ein gleich ſelbſtändiger Vorkämpfer für Freiheit und Toleranz wie de Foe, war der beſtändige Gegenſtand ſeiner Bewunderung; ihn vertheidigte er während ſeines Lebens und nach ſeinem Tode. Der Fürſt achtete den muthigen Mann hoch, doch de Foe bat ihn nie um etwas. Die whiggiſtiſchen Miniſter ſeiner Nachfolgerin gebrauchten den

Digitized by Google

raſtloſen Vertheidiger ihrer Partei, um die Union zwiſchen England und Schottland zu Stande zu bringen; ſein Lohn für dieſe Befeſtigung von Britanniens Wohlfahrt war wiederum das Gefängniß von Newgate. Nach dem endlichen Siege der Whigs im Jahre 1714 blieb er allein von allen Schriftſtellern, die ihre Partei vertreten hatten, unbelohnt, aus dem einfachen Grunde, weil er auch das Toryminiſterium mit ſeiner mächtigen Stimme vertheidigte, wo dasſelbe Recht hatte. Er lebte nun auch weiter in beſchränkten Umſtänden und ſchrieb von jetzt an ſeine Romane. 1731 ſtarb er arm und verlaſſen, als ein entarteter Sohn, der dem alten Manne alles, was er noch beſaß, durchgebracht hatte, ſein Herz gebrochen.

Die Thätigkeit des Mannes ermißt ſich aus der Notiz, daß die Liſte ſeiner Bücher und Flugſchriften 28 Folioſeiten ſtark iſt; ſeine Broſchüre „der erſte Engländer" erlebte 40 Auflagen. De Foe war der Schöpfer, Erfinder und Ausbilder einer Menge neuer, noch gegenwärtig wichtigſter Ideen, als der Sparbanken, der Credit- und Aſſecuranzanſtalten; de Foe verfocht zuerſt die Vermehrung der niederen Schulen, eine Akademie für Civil- und Militäringenieurs; de Foe ſtiftete das erſte engliſche Review, von dem er während neun Jahren neun Theile in Quarto redigirte, alle drei Tage eine Nummer, Poeſie und Proſa, Recenſionen und Abhandlungen, über Politik, Theologie und Geſchichte, neue Handels- und Finanztheorie, Ernſtes und Scherzhaftes, alles von ihm allein. Außer dieſem Review ſchrieb er während der Regierung der Königin Anna noch 133 Broſchüren; de Foe nimmt ſich der unglücklichen, aus Armuth zu Fall gekommenen Frauen an, und erſinnt Abſatzwege für die Producte ihrer Handarbeiten, er fordert zuerſt in England die Errichtung von Irrenhäuſern, eifert gegen den Sclavenhandel längſt vor Wilberforce. Er warnt im Jahre 1693 gegen die Gefahren des Proletariats, ſchreibt eine Flugſchrift, daß das Almoſengeben keine Wohlthätigkeit iſt, und ſucht die ſittlichen Gründe der Armuth auf. Aus dem Gefängniß, in dem er nach ſeiner Prangerſtrafe vier Jahre zubringt, ruft er um Preßfreiheit, um Schutz des litterariſchen Eigenthums, um Religionsfreiheit, um freie Predigerwahl, um Freihandel. Faſt alle dieſe Ideen ſind erſt viele Jahre nach ſeinem Tode verwirklicht und Andere haben die Ehre und den Vortheil davon gehabt.. Hören wir ihn ſelber über ſeine Lebenserfahrungen.

„Ich habe zu lange gelebt (ſo ſchreibt er am Ende ſeiner politiſchen Laufbahn) und zu viel von der Welt geſehen, um etwas Bedeutendes von ihrer Ehrlichkeit zu erwarten; ich weiß, daß die Menſchen morgen gut finden werden, was ſie heute mißbilligen. Es liegt mir wenig daran, ihnen zu gefallen; ich will ihnen nur helfen. Sicherlich haben ſie mich

Digitized by Google

barbarisch mißhandelt, und selbst die Dissenter, die ich mit Gefahr meines Lebens vertheidigt habe, haben mir nie vergeben, daß ich rechtlich und ehrlich war; aber ich bin ein Stoicus. Ich werde thun, was mir die Wahrheit und die Billigkeit gebieten, ohne mich um die Folgen zu bekümmern. Das Publicum vergeude deßhalb nicht seinen Haß gegen einen Mann, der des Lebens satt ist, gegen Belohnungen gleichgültig und Strafen nicht fürchtet. Mein Leben ist nur durch ein Wunder erhalten; die Armuth ist mir auf die Hacken gefolgt, ohne mich zu tödten. In der Schule des Leidens habe ich mehr Philosophie gelernt als auf den Schulbänken, mehr Theologie als dort, wo sie gelehrt wird. Ich habe den Glanz und den Schrecken der Welt kennen lernen, denn ich bin aus einer Kerkerhöhle in ein Königscabinet gegangen. Ich habe mein Vermögen und meinen guten Namen verloren, um meine Ehre und Grundsätze zu retten, und ich empfinde keine Reue darüber. Jetzt lebe ich arm und verachtet, und ich verachte diese Verachtung. Freude und Friede erfüllen mein Herz. Meine ersten Unglücksfälle, eine schwere Geldschuld, unter welcher ich seit meinem dreißigsten Jahre gekrümmt geblieben bin, meine zahlreiche Familie, meine Körperleiden, der Undank meiner Mitbürger, die Angriffe meiner Neider, die Drohung der Regierung, die Erinnerungen an das Erlittene hindern mich nicht, ein reines, auf alles gefaßtes Gemüth, mein Herz unterwürfig, meine Seele fest zu haben."

Das ist der Mann, der den Robinson Crusoe geschrieben hat. Er erschien im Jahre 1719 und brachte seinem Verfasser zehn Guineen ein, der ihn in Bristol, wohin er den Verfolgungen seiner Gläubiger entwichen war, nach den Andeutungen schrieb, welche der bekannte Matrose Alexander Selkirk ihm gegeben hatte. Die Genauigkeit, die Natürlichkeit, Ungezwungenheit, die einfache und doch unerschöpfliche Abwechslung desselben eintönigen Themas, kurz die Wahrheit des Buches war so groß, daß seine Feinde beim Publicum fast allgemeinen Glauben mit der Behauptung fanden, de Foe habe jenem Selkirk sein Journal auf schändliche Weise gestohlen und so den armen Matrosen um die Ehre und das Geld gebracht. Wie de Foe's Tugend ihm das irdische Glück genommen, so sollte sein Talent ihn des Ruhmes berauben und erst nach seinem Tode die Wahrheit ans Licht kommen.

Jetzt ist der Robinson fast in alle Sprachen übersetzt, selbst ins Arabische, unendliche Male wieder aufgelegt, eben so oft nachgeahmt; sogar im Jahre 1848 kam in dem aufrührerischen Wien ein oberösterreichischer heraus. Es gibt einen weiblichen Robinson, einen Robinson von zwölf Jahren; es gibt ein Buch in drei Theilen, betitelt „Bibliothek der Robinson". Aber der heutige Robinson ist nicht der des ehrwürdigen Dissenters de Foe,

Digitized by Google

ſondern des Humaniſten Jean Jacques Rouſſeau und des Philanthropen Campe. — Rouſſeau ſagt in ſeinem Emil:

„Robinson Crusoe dans son île, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. — — Le plus sûr moyen *de s'élever au-dessus des préjugés* et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même en égard à sa propre utilité.

„Ce roman, *débarrassé de tout son fatras*, commençant au naufrage de Robinson près de son île et finissant à l'arrivée du vaisseau, qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Emile durant l'époque dont il est question ici — —.“

Nach dieſen Anempfehlungen und Andeutungen bearbeitete Campe den Robinſon, indem er ihn von allem fatras entkleidete. Dazu gehörten erſtlich Robinſons Abenteuer in der Berberei, Braſilien ꝛc., und vor allen Dingen der ganze zweite Theil, welcher Robinſons zweiten Beſuch auf der Inſel enthält, der ähnliche Empfindungen in ihm erweckt, als wenn ein Erwachſener den Ort ſeiner Jugend wieder beſucht und die Wirklichkeit nirgend ſeiner Jugenderinnerung entſpricht; ebenſo fehlen die ſpäteren Reiſen Robinſons in Oſtindien und der Berberei. Aber das fatras, welches Rouſſeau von dem Buche des de Foe weggelaſſen wünſcht, umfaßt noch mehr als die anderen Reiſen und den zweiten Beſuch auf der Inſel; es iſt der Kern des Robinſon von de Foe, durch deſſen Weglaſſen Rouſſeau und Campe einen ganz neuen, einen Robinſon ihres Sinnes, einen humaniſtiſchen, philanthropiniſtiſchen, einen rationaliſtiſchen ſchufen.

In dem Robinſon de Foe's iſt die Bekehrung des Abenteurers die Hauptſache. Der zügelloſe Junge, der ſeines Vaters religiöſe und moraliſche Lehren verſchmäht, ein wildes und unſtätes Leben führt, das in der Einleitung ausführlich beſchrieben wird, ſtrandet auf einer unbewohnten Inſel. Hier erlebt er nun Alles, was wir auch bei Campe finden; aber er lieſt auch die Bibel; ein göttliches Traumgeſicht, eine ſchwere Krankheit bringen ihn zur Einkehr zu Gott und Chriſtus. Weit entfernt, in Robinſon die Unabhängigkeit des freien Naturmenſchen, ſeine Herrſchaft über die Schöpfung, ſeine ſelbſtändige Entwicklung, die Selbſtvergötterung des Menſchen darzulegen, ſchildert de Foe gerade das Elend, die Blöße, die Armuth des ſündigen Menſchen, wenn es Gott behagt, ihn ſeiner äußerlichen Vorrechte zu entkleiden; dann aber zeigt er auch,

Digitized by Google

wie Gott alle dieſe Bedürfniſſe befriedigen kann, wenn ſein Geiſt den Menſchen erneuert, ſeinen Geiſt umgeſchaffen hat; wie derſelbe dann nach dieſer Wiedergeburt zweiundzwanzig Jahre auf der wüſten Inſel zufrieden mit ſeinem Looſe leben kann. De Foe hat aber die Naturkraft des Menſchen, ſeine unerſchöpflichen Hülfsmittel ſo vortrefflich geſchildert, das Campe'ſche Zeitalter hing ſo ſehr der Vergötterung des Naturmenſchen an, daß die religiöſe Seite des de Foe'ſchen Romans allgemein bis in unſere Tage zur Seite geworfen ward, damit aber auch das Meiſte von der ethiſchen Kraft. Würde der ſtarre Puritanismus de Foe's gemildert, das religiöſe Element nicht mit ſo vielen Worten in den Vordergrund geſtellt, dagegen als innere, mehr verborgen wirkende Triebfeder der Handlungen benützt, die Abhängigkeit der menſchlichen Arbeitskraft von dem Zuſtande ſeines Herzens entwickelt, ſo ließe ſich ein ganz anderer Robinſon ſchaffen als der von dem fatras de Foe's entkleidete Campe'ſche. Wir werden nächſtens einen Vorſchlag dazu machen.

Digitized by Google

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 4. April 1854.

I. Abhandlungen.

Die Examina.

Von C. G. Scheibert.

Die Revue legte im Jahre 1849 in dem Artikel: „Der Cultusminister im Conflicte mit den übrigen Ministerien" nach ihrer Meinung überzeugend dar, daß die Leitung der Allgemeinbildung unter allen Umständen in den Händen des Cultusministerii sein und bleiben müsse. Möge man sich hier jenen Aufsatz vergegenwärtigen.

Das Examenwesen nimmt einen solchen Umfang ein, daß man auch einmal von Seiten der Didaktik und Pädagogik dasselbe beleuchten muß. Es ist freilich Sache der Staatsökonomie, die Kraft zu berechnen, welche in diesem Examinationswesen verzehrt wird, um darnach zu bestimmen, ob der Aufwand dem Gewinne entsprechen möchte; aber der Didaktik und Pädagogik liegt fürwahr eine solche Frage auch nicht ferne. Ja sie hat um so mehr Veranlassung zu derselben, da es eine ausgemachte und feststehende Ansicht zu sein scheint, daß man durch diese Examina der Bildung wesentliche Dienste geleistet und demnach in ihnen so rechte Förderungsmittel der Cultur habe.

Um nun durch das gar große Feld des Examinationswesens einen Durchgang zu gewinnen, möge es gesondert werden in drei Felder: Examina 1. über der Schule; 2. neben der Schule; 3. in der Schule. Bei den ersten denke man an Abiturienten- und Schlußexamina in Gymnasien, höhern Bürgerschulen, Militärbildungsanstalten, Cadettenhäusern, Seminarien; bei den zweiten an Prüfungen für Officieraspiranten, Posteleven, Gouvernanten, einjährigen Militärdienst; bei den dritten an öffentliche Schulexamina, an Versetzungs-, Locations-, Classenexamina.

Digitized by Google

1. Die Examina über der Schule.

Zunächst von den Examinibus über den Schulen, und zwar in specie von denen an Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen. Dieſe Einengung bedingt unſer Leſerkreis.

Man pflegt wohl für dieſe einen weitern und engern Zweck anzugeben. Als jenen weitern, mehr ſtaatlichen Zweck gibt man wohl an a. das Feſthalten des gleichen Endzieles aller Schulen derſelben Kategorie; b. die Controle über die Endleiſtungen der Schulen; c. Erzielen gleicher Vorbildung aller der Schüler, welche aus verſchiedenen Schulen kommend doch noch einen gemeinſamen höhern Unterrichtsgang durchmachen ſollen; d. Kenntnißnahme der geiſtigen Capacitäten behufs der künftigen Anſtellungen im Staatsdienſte. Als den engern, mehr in die Schule fallenden Zweck gibt man an: a. dem Schüler zu einem Ueberblicke über ſein Schulwiſſen zu verhelfen; b. ihn vor einem zu frühen Einſchlagen einer einſeitigen Richtung zu bewahren; c. auch wohl ihn zu einer energiſcheren und ernſteren Thätigkeit, namentlich im letzten und wichtigſten Schuljahre zu nöthigen; d. auch wohl in ihm den Proceß einer ſelbſtändigen Thätigkeit einzuleiten.

Jener weitere ſtaatliche Zweck hat wohl zu den feſten Formen oder Examenreglements geführt, welche a. für alle Schulen derſelben Kategorie gleich ſind, und b. faſt das ganze * Lehrmaterial der Schule umfaſſen, und c. für alle zu Prüfenden möglichſt dieſelben Themata **, und d. für alle dieſelbe Arbeitszeit beſtimmen. Den engern, mehr pädagogiſchen Zweck meint man dadurch erreicht zu haben, daß man es mit den Examinibus genau und ſtrenge nimmt und dadurch nun entweder ein Ehrenziel oder auch wohl einen Unheil verkündenden Ausgangspunct hinſtellt.

Aus dieſen Veranſtaltungen dürfte man den ſtaatlichen Zweck etwa kurz faſſen: Conformität der Schulen derſelben Kategorie und gleiche Anforderungen ob der gerechten Beurtheilung; den pädagogiſchen Zweck: Erzielung eines ernſten Fleißes und einer im Wiederholen des zerſtreut empfangenen Wiſſens abſchließenden Bildung.

---

* Wir bitten unſere verehrten Leſer, ſich die Abiturienteninſtructionen der hier in Rede ſtehenden Anſtalten recht genau anzuſehen.

** Die Schulräthe einer Provinz als königliche Commiſſarien, welche ſchon bei der Auswahl der Themata eine entſcheidende Stimme haben, und die wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, welche noch wieder die Schule und den königlichen Commiſſarius controliren und beurtheilen, müſſen ja wohl die Wirkung haben, daß man in allen Schulen ſich mit den Themen für die Examina ziemlich auf demſelben Gebiete bewegt.

Digitized by Google

Da aus dem Erzielen und auch möglichſten Erreichen der Conformität ſich einige Folgerungen mit Nothwendigkeit ergeben werden, die die Vertheidiger derſelben vielleicht abweiſen möchten, ſo wird erſt die Richtigkeit dieſer Thatſache conſtatirt werden müſſen. Wer die Conformität für eine Nothwendigkeit hält und wem ſie ſchließlich als Ziel eines geordneten Schulweſens vorſchwebt, der kann die Beweisführung überſchlagen. — Zunächſt wird eine allgemeine Schulleitung, welche außerhalb der Schule ſteht, d. h. nicht mehr durch einen rein perſönlichen Einfluß leitet, eine Conformität* erzielen müſſen, indem ſie ſelbſt ja ſich doch nicht der Willkür der einzelnen Schulen hingeben kann, ſondern ein allgemeines Regulativ für ihre Leitung wie Entſcheidung in Conflictsfällen in Händen haben muß. Ferner gebietet der ſogenannte Geſchäftsgang faſt mit Nothwendigkeit ein ſolches Erzielen der Conformität, und ſie möchte von demſelben faſt unzertrennlich ſein, auch dann noch, wenn die größtmögliche Liberalität in der Leitung herrſcht. Dieſe Conformität erzwingt ſich aber auch von innen heraus, wenn in der Aufgabe der Schule und in dem letzten Ziele derſelben faſt der ganze Unterrichtsſtoff aufgeführt iſt, und dann gewiß, wenn dieſer Stoff in einer ſolchen Fülle** angegeben iſt, daß kein anderer daneben Raum hat. Wenn endlich an die vollendete Schullaufbahn oder an gewiſſe Stufen der Schule ſtaatliche Gerechtſame geknüpft werden, wie es bei den Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen der Fall iſt, dann fordert die Gerechtigkeit eine Conformität. Die Geſchichte des Schulweſens dürfte ein Zeugniß für dieſe Behauptungen ablegen. Nur erſt ſeit Einführung ſolcher allgemeinern Abiturienteninſtructionen ſind die Schulen derſelben Kategorie ſich ſo ähnlich geworden, und man vernimmt es ja als ein beſonderes Lob für die Inſtruction der höhern Bürgerſchulen, daß durch ſie erſt die Einheit in dieſe Anſtalten gekommen ſei, und daß durch ſie die höhere Bürgerſchule erſt geworden ſei. Dergeſtalt hebt man dieſe Wirkung hervor, daß man darüber vergißt, daß es vor der Abiturienteninſtruction auch ſchon höhere Bürgerſchulen gegeben hat. Die verſchiedenen ſtädtiſchen wie auch Volksſchulen dürften wohl auch hiezu einen Belag liefern. Ihnen fehlt ſo ein gleichmachendes Regulativ.

---

* Im Reſcript vom 31. Juli 1834 heißt es: »Die Beſtimmung ꝛc. bringt es mit ſich, daß von jetzt ab in allen Gymnaſien bei den Verſetzungen aus Secunda dieſelben Anforderungen an die Schüler gemacht, und daß die Lehrcurſe wenigſtens in Tertia, Secunda und Prima überall nach denſelben Grundſätzen geregelt werden.«

** Die Klage über das Zuviel in den Gymnaſien iſt jetzt wohl allgemein und laut genug geworden, daß es hier einer Wiederholung derſelben nicht bedarf.

Digitized by Google

Wenn hier nun das Erzielen der Conformität nur aus den Zwecken der Schulleitung entwickelt ist, so sollen die Stimmen derer, welche dieselbe aus andern Gründen herleiten, nicht überhört werden. Man meint — ob mit Recht oder Unrecht, das bleibt vorläufig dahingestellt — diese Conformität sei ein Ergebniß Jahrhunderte langer und bewährter Erfahrung und so ein erprobtes Product der praktischen Pädagogik. Von einem ausgeübten Zwange sei nirgend die Rede. Die freie Entwicklung dieser hier in Rede stehenden Schulen hätte dieses Endergebniß als ein Product hundertjähriger Erfahrung geliefert. * Diese Stimme ist in neuern Zeiten so laut geworden, daß sie alle andern übertönt hat und jeder Frage nach der Berechtigung dieses oder jenes Gegenstandes in dem Bereiche dieser Schulen den Mund verschließt. Sie ist so laut, daß sie nicht einmal hört, wenn man ihr entgegenhält, daß vor hundert Jahren und darüber die Gymnasien nach ihrem innern Wesen ganz andere waren. Andere, welche auf solche Art des Beweisens nicht viel geben und die da wenigstens so viel aus der Geschichte des Schulwesens wissen, daß es mit dieser Behauptung von hundertjähriger Bewährtheit nicht weit her sei, die auch wohl gar wissen, daß seit lebender Menschen Gedenken sich gar vieles geändert hat, die fordern die Conformität aus innern Gründen deßhalb, damit eben eine gesicherte Entwicklung im Zusammenwirken oder Zusammengehen der nach gleichem Endziele steuernden Kräfte erreicht werde **, und die dadurch gewonnene Sicherheit und der dadurch allen Mitarbeitern gegebene Halt sichern allein das Resultat der Bemühung um die Bildung. *** Diese

---

* Es sei ein kleiner Zweifel hiegegen erlaubt. Wenn man vor dem Eintreten des Franke-Spener'schen Realismus den Gymnasien eine solche umfassende Abiturienteninstruction gegeben hätte: ob dann die hundertjährige Praxis nicht mit einem andern bewährten Endergebniß dastehen würde? Wenn vor dem Eintreten des Philanthropinismus die Norm gestellt worden wäre: ob nicht die sogenannte freie praktische Entwicklung eine andere Confession hinhalten würde? Warum wurden denn die höhern Bürgerschulen vor 1830 durchaus nicht conform? und ist etwa die heutige Aehnlichkeit dieser Anstalten auch ein Ausdruck einer dreiundzwanzigjährigen, geprüften, bewährten Erfahrung und ein Ergebniß ihrer innern Entwicklung?

** Ist man denn wirklich sicher, daß dieser gemeinsame vorgeschriebene Weg den Keim der Entwicklung in sich habe? Man schlug ihn ja nicht ein, um ihn zu versuchen, sondern weil er für gutbefunden gilt. Könnte so ein Regulativ wie ein Schöpferwort eine fortentwickelnde Kraft in ihr Gebild legen, dann ließe sich diese Deduction hören; aber das von Menschen Geformte ist fertig. Welcher Mensch es für gut hält, der vergißt, daß alles Gutsein nur im Besserwerden besteht.

*** Wie aber, wenn der Gang Aller nun ein falscher wäre, wäre dann der Schade nicht um so größer? Wäre die Verantwortung derer, die ihn erzwingen, nicht um so gewichtiger? Oder gilt hier auch Stimmenmehrheit oder allein Behördeneinsicht, so daß

Digitized by Google

dürfe man dem willkürlichen Experimentiren Einzelner nicht anheimgeben, wie denn kein Mensch ein Recht habe, mit einem andern Menschen ein Experiment zu machen. Darum habe auch der Staat die Verpflichtung, die aufwachsende Jugend vor solcher Willkür und solchem Experimentiren zu bewahren und zu schützen. Andere und zwar gewichtige Stimmen lassen sich dahin vernehmen, daß es jetzt und heute mehr als je noththue, das Bestehende zu wahren, an ihm festzuhalten, und um das zu können, daß vor allem dahin gewirkt werden müsse, eben ein Feststehendes zu gewinnen. Sie haben dafür den Namen „conservativ" in Curs gebracht und weisen von diesem Standpuncte aus nach allen Seiten hin, um vor dem Aendern, der Willkür, dem Experimente zu warnen. * Hat man ja von gewichtiger und ernster Stimme wohl gar vernehmen müssen, daß die Farbenwechslung oder Richtungsänderung in den höhern Bildungsanstalten und das Experimentiren in denselben gar viel zu der Haltungslosigkeit der Zeit und zu den beklagenswerthen Geburten der Jüngstzeit beigetragen habe**, daher man nun um so mehr nach einer Uebereinstimmung und nach dem Festhalten des Bestehenden und Gewordenen trachten müsse. Man meint

---

die Einsicht des Einzelnen und des Untergebenen keine mehr ist? Oder gibt es ein so sicheres Kennzeichen des allein Wahren? Die Cultur- wie politische Geschichte widerlegt das ziemlich schlagend.

* Da solches Wort in manchen Ohren gar bestechend klingt, so erlauben wir uns einige Fragen: Wollen wir wirklich Alles conserviren, was etwa die Vergangenheit seit den Jahren 1822 bis 1848 hier und dort gebracht hat? Soll der Naturalismus, Deismus, Pantheismus, Rationalismus, soll der kritische und Alles kritisirende Geist, die Alles beurtheilende Alt- und Superklugheit, soll der ästhetische Intelligentismus, die Frühreifung und künstlich erregte Productivität auch conservirt werden? Soll, um auch einmal weiter zu greifen, das Streben nach Gleichmacherei conservirt werden? Hat denn die Mannigfaltigkeit, die Individualität und Individualisirung kein Recht für ihre Conservirung? Muß das Besondere im Allgemeinen erst untergehen, um dann erst sagen zu können, es sei conservirt worden? Oder es sei nun nach seinem Untergange erst der Conservirung werth? Solch ein Conservatismus, wir wiederholen es hier, ist nicht der unsere. Das wohlgeordnete Mannigfaltige gibt erst festen Bau.

** Da wir auf diesen Punct später noch einmal zurückkommen, so sei hier nur zweierlei bemerkt: 1. Ob die Schüler in Cöln denselben Schulgang gehen wie die in Königsberg, das läßt die Schüler unberührt, und auch ob sie einen verschiedenen Weg gehen Eine Veränderung im Schulgange zu Cöln turbirt die Schüler in Düsseldorf nicht. 2. Wenn durch Abänderungen ein Schade geschieht, so kommt er daher, weil man jede Abänderung zu einer allgemeinen erheben zu müssen glaubt, und dieß Verfahren kommt aus dem Streben nach Conformität. Man kann keine Besonderheit in dem Allgemeinen fassen oder begreifen, das ist das ganze Uebel, welches durch alles Sprachenlernen, wo man keine Regel ohne Ausnahme findet, nicht bisher hat aufgehoben werden können. Man redet nur von dem Gymnasium, bestimmt für es, und sollte reden von den Gymnasien und für sie bestimmen.

Digitized by Google

wohl auch, daß es auf dem so fixirten Schulwege noch gar viel zu versuchen und zu ermitteln und festzustellen gebe, daß man dessen Innehaltung nur um so mehr wünschen müsse, um darüber zu einem sichern Erfahrungsresultate zu kommen.

Nachdem so die wesentlichen Stimmen für diese Conformität gehört sind, so müssen wir doch auch die Meinung derer hören, welche solche Gleichgestaltung nicht sehen und sich auf viele Verschiedenheiten der Anstalten besinnen. Freilich, so wie ja kein Mensch dem andern gleich ist und zwei Brüder trotz der Gleichheit an Erziehung, Unterricht, Studium, Lebensberuf, äußern Verhältnissen dennoch verschieden sind, so wird auch eine Verschiedenheit in den Schulen derselben Kategorie bleiben und würde selbst dann noch bleiben, wenn Tritt und Schritt vorgezeichnet wäre, was ja keineswegs behauptet wird. Die Gymnasialprogramme weisen ziemlich gleiche Vertheilung des Unterrichtsstoffes in allen Classen, mit gleichen Stundenzahlen sogar, nach. Da kann also die Freiheit oder die Aufhebung der Conformität nicht liegen. Sie kann demnach noch in der Methode liegen. Diese ist aber im Großen und Ganzen an allen Gymnasien dieselbe, nur insoweit im Einzelnen verschieden, als ein einzelner Lehrer seine Individualität und wohl auch seine Subjectivität einmal mehr oder minder geltend macht. Es bedarf hier des Aufführens der gleichen Methodik nicht, die meist gleichen oder verwandten Lehrbücher sind Fingerzeig genug. Varietäten gibt es meist nur in den sogenannten Nebenfächern des Unterrichts. Wenn nun wirklich ein weiter Spielraum gelassen wäre, so müßte man sich in der That über diese ziemlich weit gehende Uebereinstimmung wundern, und zwar um so mehr, als die Dirigenten dieser Anstalten meist sehr selbständige und oft gar eigenthümlich ausgeprägte Individuolitäten sind, denen die persönliche Kraft nicht abgeht, ihren Ideen bei ihren Mitarbeitern Eingang zu verschaffen. Also muß entweder wahr sein, daß die Methode und der Schulgang wirklich ein so erprobter ist, daß darüber hinaus kein Bessern und Aendern denkbar, oder es muß irgendwo eine gleichmachende Macht bestimmend einwirken. Wem aber das schon als Mannigfaltigkeit und als Eigenthümlichkeit erscheint, daß man die Pensen einzelner Classen ein wenig verschiebt, oder einmal einen andern Schriftsteller wählt, oder an diesen und jenen Lehrgegenstand dieß und das heranhäkelt, oder auch das Pensum innerhalb eines Jahres einmal in umgekehrter Ordnung durchnimmt, oder gewisse Lieblingsseiten des Unterrichtes besonders betont, oder einmal mehrere der verschiedenen Seiten zusammenwirft und einheitlich behandelt, dem dürfte freilich ein gar großer Reichthum an Varietäten begegnen, aber doch auch nur an Varietäten derselben Species. Wenn man als Bestäti-

Digitized by Google

gung dieser Freiheit sich auf die Abiturientenінstruction beruft *, so ist das eine uns sehr bedenkliche Freiheit für die Schüler und nicht für die Schulen, denn diesen bleibt die Aufgabe, die sub A, § 28 geforderte Reife ihrer Schüler zu erzielen. Doch mag man sich wirklich hier und dort einen Ausweg zu eigenthümlichern Schulgängen mit seiner Schule oder auch nur für einzelne Lehrgegenstände gesucht haben, die Absicht der Reglements ist es doch wohl nicht gewesen, solchen Mannigfaltigkeiten einen Raum zu bereiten, weil solche Absicht das Wesen eines allgemeinen Reglements von selbst ausschließt.

Diese Conformität der Schulen derselben Kategorie — ob durchaus nothwendig und unerläßlich oder nicht, das ist keine Frage für die Pädagogik, sondern für die Culturpolitik, die wir dießmal ganz bei Seite liegen lassen —, welche im Ganzen ja auch wohl nirgend im Ernste bestritten sein dürfte, hat doch mancherlei Folgen, welche ernster aussehen, als man vielleicht meinen dürfte.

Zunächst ist die Entwicklung der Methodik im Großen ** mehr oder minder dadurch gehemmt. Man macht eigentlich nur neue und durchgreifende Methoden auf dem Papiere der Litteratur. Man stellt sie auf, beweist sie als richtig, empfiehlt sie; man prüft sie mit theoretischen Gründen unter Berufung auf längst bewährte Praxis, widerlegt sie aus theoretischen und praktischen Gründen, verwirft sie. Oder man nimmt gar keine Notiz weiter von ihnen, als daß man sie allenfalls als eine Neuigkeit liest, die man wie eine Stadtneuigkeit wieder vergißt, denn ein umfassender Versuch kann doch nicht gemacht werden. Die Richtung auf das Schritthalten der Schulen verbietet jeden großartigen Versuch einer durchgreifenden Methode. Niemand kann für den Erfolg einstehen, Niemand kann wenigstens verbürgen, daß das Ziel, wohin sie führen

---

* Man hat dabei den § 28 der Instruction im Sinne, wonach es eine Reife ad A, B und C gibt. Woselbst es zu B heißt: »Um jedoch schon auf der Schule der freien Entwicklung eigenthümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, ist auch dem Abiturienten das Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn er in der Muttersprache und dem Lateinischen das ad A Geforderte vollständig leistet, außerdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend mehr als das Geforderte leistet wenn auch seine Leistungen in den übrigen Fächern nicht völlig den Anforderungen entsprechen sollten.«

** Wir wählen diesen Ausdruck im Gegensatz zu den kleinen Methodeleien und allerhand Kunststückchen, womit man sich auf dem pädagogischen Trödelmarkte breit macht und die die vielen Leitfäden erzeugen und die da immer wie die alles reinigende Fleckseife ausgeschrieen werden. Wir wollen eine Methodik bezeichnen, wonach der erziehende Unterricht zu forschen und zu suchen hat, die freilich noch manchem eine idealistische Thorheit ist.

Digitized by Google

werde, gerade genau das der Abiturienteninſtruction ſei. Da nur dieſe der Maßſtab der Leiſtung iſt, ſo kann ſelbſt derjenige, welcher ſolche Methode empfiehlt, dieſelbe nicht in ſeinem eigenen Kreiſe durchgreifend in Anwendung bringen oder einen Verſuch mit ihr machen. Er muß fürchten, daß er ſich doch möglicherweiſe verrechnet haben könne, daß er nicht genau beim Ziele der Abiturienteninſtruction ankommen werde, und dieſer ſein Rechenfehler träfe dann die ihm anvertraute Jugend, und zwar ohne deren Verſchulden um ſo härter und ungerechter. Wer mag ſolche Schuld auf ſich laden? Noch weniger kann die Schulleitung ſolche Verſuche zugeſtehen. Sie beſtimmt herkömmlich ja das, was für alle Anſtalten gültig iſt, was ſie zulaſſen ſoll, was ſie empfehlen möchte, was ſie anordnen will: das ſoll zuläſſig, empfohlen und angeordnet ſein nicht mehr für ein Gymnaſium, ſondern für das Gymnaſium. Da nun aber vor einem gemachten Verſuche die neue Idee nicht geprüft ſein kann, ſondern da dieſe nur durch Verſuche geprüft werden kann, ſo bleibt bei der Unzuläſſigkeit des Verſuches auch die Idee ungeprüft. So unterbleibt der Verſuch einer neuen Methode im Kleinen und er verbietet ſich im Großen, und die Entwicklung der Methodik im Großen muß nach und nach einen Stillſtand erreichen, welchen man freilich das Ergebniß einer ſo- und ſovieljährigen Erfahrung zu nennen beliebt hat. Oder gäbe es keine ſolche Fragen der erziehenden Schule? Wir wollen nur an einige erinnern: Ob es im Gymnaſium nicht beſſer ſei, mit dem Griechiſchen anzufangen? Ob nicht ein Claſſenſyſtem dem Fachlehrerſyſtem vorzuziehen ſei? Ob nicht das Abthun ſo vieler Realien in den Gymnaſien und ſo die Auseinanderſetzung mit der höhern Bürgerſchule gut thun dürfte? Ob nicht ein mehr dogmatiſirender Unterricht mehr Frucht ſchaffen dürfte als der rationaliſirende? Ob das Intermittiren der Lehrgegenſtände nach Schuljahren nicht beſſer ſein dürfte als das nach Schulſtunden? Ob die freie Unterrichtsform nicht eine tiefere geiſtige und ſittliche Cultur erzielen ſollte als die heutige, ſtets leitende und erregende? Ob das Zurückdrängen des Aeſthetiſchen gegen das Ethiſche nicht eine heilſamere Frucht des Geiſtes einbringen ſollte? Ob der Anbau eines ächten Schullebens nicht manche ſchädliche Einflüſſe von der Jugend fernhalten und andere überwinden und andere neutraliſiren ſollte? ꝛc. Wie nun? Sind ſolche Fragen nicht wichtig, um einer Prüfung durch die Praxis werth zu ſein? Kann aber irgend Jemand a priori behaupten, er werde damit bei der heutigen Abiturienteninſtruction ankommen? Kann er dabei mit den nicht ſolchen Verſuch machenden Anſtalten auch noch gleichen Lehrplan durch die drei obern Claſſen innehalten? Und wenn das nicht ſein kann, dann iſt jeder ſolcher Verſuch ihm verſagt, denn jede Schule ſoll mit ihren Schülern

Digitized by Google

bei einem bestimmten Ziele ankommen. Oder kann gar die Schulleitung einen solchen Versuch in ihrem Gymnasium zulassen, bevor derselbe sich so bewährt hat, daß er in dem Gymnasium zur Anerkennung kommen kann? Das verbietet ja das feste Ziel, was als einziger Maßstab der Leistungen feststeht.

Hiemit hat sich nun eine sehr tief- und weitgreifende Folge ergeben, daß nämlich sich die schulleitende Behörde auf eine eigenthümliche Weise die Hände gebunden hat. Es ist nicht Beruf der Pädagogik, hier das Nützliche und Nothwendige solches Gesetzes zu erörtern, welches der leitenden Behörde nicht bloß zum Zuchtmeister für die zu Leitenden, sondern auch für die Leiter geworden ist, sondern hier ist nur die Thatsache und die nothwendige Folge festzustellen. Darnach kann die Schulleitung fast nicht mehr anders als sich in einer nivellirenden Thätigkeit bewegen. Sie selbst außerhalb der Schule kann nicht einen productiven Gedanken für die Schulen erzeugen, denn diese müssen aus dem Boden der Schule ersprießen; sie muß aber immer mit Rücksicht auf das Streben nach der allgemeinen Gleichheit jedem eigenthümlichen großartigen Versuche Zügel anlegen, weil sie ja doch auch die Verantwortlichkeit dafür mitträgt, daß die Schüler aller der von ihr geleiteten Schulen sicher bei dem von ihr gesteckten Ziele ankommen. Nach diesem allem kann sie, diese Behörde, eigentlich nur dann erst organisirend oder bestimmend hinzutreten, wenn durch einen langsamen Entwicklungsproceß sich das Endziel oder der dahinführende Weg als ein falsches und als Irrweg herausgestellt hat. Dieß wird natürlich um so langsamer nur geschehen können, je weniger Raum für Versuche, je größer die Menge der feststehenden Bestimmungen, je strenger das Festhalten an den Bestimmungen war.

Dieser so gebotene langsame Entwicklungsproceß der praktischen Pädagogik und im Besondern der Methodik hat die natürliche Folge, daß das Interesse an derselben nach und nach abnimmt, und daß mit diesem Absterben des allgemeinen Interesses auch die Productivität dafür abnimmt und allmälig erstirbt. Möge hier zum Belege nur an die pädagogische Litteratur für die höhern Schulen im Vergleich mit der für die Volksschule, an die pädagogischen Lesezirkel unter den Lehrern dieser Schulen, an die Bibliothekskataloge derselben erinnert werden. Hört man doch mit einem gewissen Stolze aussprechen: ich lese keine Schriften über Pädagogik und Methodik. Man sieht selten die Lehrer bei einander oder auch in andern Schulen hospitiren. Es muß dieß letztere wohl so selten sein, daß man bei der Festsetzung der Ferien auf gleiche Zeit für diese Schulen auf die Störung dieser möglichen Weiterbildung gar nicht mehr Bedacht zu nehmen nöthig erachtet hat. Oder wird es nicht einem Director als eine gar

Digitized by Google

willkürliche und vielleicht ihm nicht zustehende Forderung ausgelegt, wenn er von seinen Lehrern ein Hospitiren nur wünscht? Treffen nicht darum manche Schulen ganz besondere und absonderliche Veranstaltungen, um nur den Lehrern zu einer gegenseitigen Bekanntschaft ihres Thuns und ihrer Methode zu verhelfen? Diese Belege werden wohl hinreichen, um diese Folge als Thatsache zu constatiren.

Damit hängt denn auch zusammen, daß man die Nothwendigkeit der pädagogischen Ausbildung für die Lehrer des höhern Schulamtes als nicht so dringend erachtet hat, wie man sie für die Volksschule für unerläßlich hält. Der mathematische Fortschritt in diesen Schulen ist ein so langsamer und der methodische Gang ist in allen Schulen ein so gleichförmiger, daß der in einer östlichen Schule unterrichtete Schüler in der westlichen Schule als Lehrer auftreten kann, ohne einer weitern Instruction und Anleitung zu bedürfen als die für einige praktische Handgriffe, die er als Schüler seinem ehemaligen Lehrer nicht abmerken konnte. Sonst lehrt er sein Griechisch und Latein, wie er darin gelehrt worden ist, und gilt als tüchtiger Praktikus, wenn er einige Mittelchen erfindet, seinen Schülern recht viel beizubringen. Wäre die methodische Entwicklung reicher, rascher und mannigfaltiger, es dürfte so ein angeordnetes Probejahr längst als unzulänglich für eine Lehrerbildung sich herausgestellt haben.

Aus dem allem ergibt sich eben so nothwendig, daß das Versuchen neuer durchgreifender Methoden nur den Privatinstituten überlassen bleibt. Die Geschichte des Schulwesens liefert den Beweis. So scheidet der Staat mit seinen Kräften mehr oder minder aus dem lebendigen Processe der Entwicklung aus und adoptirt nur von Zeit zu Zeit, was anderweitig sich etwa bewährt hat. Fallen nun aber fast alle diese Schulen, von denen hier im Besondern die Rede ist, unter den Begriff der vom Staate geleiteten Schulen, und müssen die hieher zu rechnenden Privatinstitute auch beim Ziele des Reglements ankommen, was ihnen denn auch ihre Methodik, wie oben nachgewiesen ist, mehr oder minder bestimmt, so ist auch der Gewinn von dieser Seite her natürlich nur gering.

Das Gesammtergebniß ist demnach, daß durch dieses Streben nach der möglichsten Gleichheit der Schulen derselben Kategorie die Entwicklung der praktischen Pädagogik und Didaktik als gehemmt erscheinen muß. Es ist nicht unsere Sache, diese Hemmniß hier zu loben oder zu tadeln, dem Fortschritte das Wort zu reden oder davon abzumahnen, dem sich Versuchen in neuen und erneuernden methodischen Gedanken eine Bahn zu brechen oder den Weg zu versperren, dem Prüfen der Weisfagungen und dem Behalten des Guten eine Lob- oder Gegenrede zu halten; es galt nur, die Thatsachen festzustellen. Irren wir in der Ursache und findet

Digitized by Google

man daneben noch andere tiefer liegende Urſachen auf, ſo beſcheiden wir uns gerne. Doch die ſo tief Blickenden, vor denen wir wohl Achtung haben mögen, ſehen aber auch gar oft nichts weiter als unbeſtimmte Gründe und nehmen von ihrem Blicke nur die Ueberzeugung und den Troſt des Unabänderlichen mit. Eins aber dürfen wir nicht verſchweigen um des Gewiſſens willen: wäre das Intereſſe an dem Innerſten der Schule, an der Methodik im Großen, im Lehrſtande lebendiger und mächtiger, es dürfte manches andere undienliche Intereſſe nie erwacht ſein. Der Menſch muß ſein Herz an etwas hängen, das iſt nun ſchon einmal ſo, und das Belächeln des politiſirenden Schulmeiſters wird es nicht ändern.

Die gerechte und gleichmäßige Beurtheilung der von den verſchiedenen Anſtalten Entlaſſenen war der zweite Hauptzweck, auf den man ein Gewicht legt. Auf ihn ſcheinen vornehmlich die Examenformen, daß alle in gleich viel Zeit und ſo weit möglich über gleiche Themata arbeiten, hinwirken zu ſollen.

Wenn es möglich wäre, die ſchriftlichen Arbeiten wirklich ſo zu geben, wie es im Abiturientenreglement für die preußiſchen Gymnaſien heißt: „Behufs der Prüfung ſind ſolche Aufgaben zu wählen, welche im Geſichtskreiſe der Schüler liegen und zu deren augenblicklicher Behandlung auf eine dem Zwecke entſprechende Weiſe Verſtand, Ueberlegung und Sprachkenntniſſe ohne ſpecielle Vorſtudien hinreichen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorausgegangenen Gymnaſialunterricht vorausgeſetzt werden kann“, und wenn aus ſolchen hier vorausgeſetzten Aufgaben doch ein Maß für die größere oder geringere Reife des Abiturien genommen werden könnte, ſo dürfte allenfalls ſich die Sache hören laſſen. Aber einerſeits muß es wohl gar ſchwer ſein, ſolche Themata zu geben, ſonſt begriffe man nicht die oft beſprochenen, beklagten und bedrohten und beſtraften Betrügereien, die zum Theil mehr als bloß liſtig ſind, und die mehr als neugierigen Bemühungen um das Vorauserhaſchen der Themata. Wäre das möglich, dann könnte vom Examenglück und Examenunglück nicht die Rede ſein; dann gäbe es auch ſchwerlich die Ueberraſchungen, welche die Lehrer beim Leſen der Arbeiten dieſes oder jenes Abiturien haben. Daneben ſetzt auch dieſe Gleichheit der Themata einen ſo gleichmäßigen Fortſchritt, einen ſo gleichweitigen Geſichtskreis der Schüler voraus, wie er doch in der That, Gott ſei Dank, nicht ſtatthat. Alle Schüler folgen unmöglich allen Partieen des Unterrichtes mit gleichem Intereſſe, und wenn der Unterricht noch glänzender wird, wie er heute ſchon iſt. Der eine vertieft ſich hier mehr, der andere dort; der eine ergeht ſich hier weiter, der andere dort ꝛc. Wäre es anders und

Digitized by Google

wären die Erfahrungen und Gesichtskreise der Schüler, Beobachtungen und Reflexionen auch noch gleich, dann dürfte das Bildungsresultat unserer Schulen noch kläglicher sein als es heute schon ist. Nur in dem Mitgetheilten kann man ein Gleiches von gleichem Fleiße und gleichen Fähigkeiten erwarten. Sollen sich also die Themata nicht bloß auf ein Wiedergeben eines Mitgetheilten beschränken, so kann die Bearbeitung der gleichen Themata niemals ein gerechter Maßstab für die Beurtheilung werden. Es bleibt mindestens möglich, daß die Themata das eigentliche wahre Arbeitsfeld des Abituren gar nicht treffen. Ist es doch in der That auch gar nicht selten, daß von denen, welche sich als Primaner wahrhaft selbständig beschäftigten und so die wahre Reife erlangt hatten, oft nur schwache Examenarbeiten geliefert werden, weil die Themata nicht auf ihr Arbeitsfeld hinschlugen. Zu dem allem kommt nun noch hinzu, daß diese Themata, welche von allen bearbeitet werden sollen, für die Mittelmäßigkeit gewählt sein müssen. Zwar sollen die höhern Schulen den Beruf haben, der Mittelmäßigkeit zu dienen und Mittelmäßigkeiten zu bilden; aber eine Gerechtigkeit sieht man darin schwerlich. Wie soll denn ein Abiturient an einer leichten Aufgabe, die um seiner schwächern Commilitonen willen gegeben werden mußte, um nicht eine zu hohe und so nicht zulässige Forderung an sie zu stellen, seine viel ausgebreitetere oder tiefere oder gründlichere Kenntniß darlegen? Er wird das Thema bearbeiten und die Aufgabe lösen wie ein Mittelmäßiger, und das Urtheil über ihn ist kein gerechtes mehr.

Noch mißlicher sieht es aber mit dem Arbeiten in derselben Zeitausdehnung aus, worauf sogar ein so großes Gewicht gelegt wird, daß diejenigen Abituren, welche in der gesetzlichen Zeit nicht fertig werden, ihr Brouillon abgeben, d. h. die Arbeit unvollendet lassen müssen. Diese Anordnung setzt eine Conformität der geistigen Disposition voraus, welche Gott wohl nicht gewollt hat und die der nivellirendste Unterricht auch nie erzielen wird. Die langsamen Köpfe und die schnellen, die sogenannten dummen und die flüchtigen Geister: welch eine Differenz! Kann und darf eine Schule solche Differenz, deren es noch gar manche gibt, aufheben und auch nur unbeachtet lassen wollen, ohne sich an dem menschlichen Geiste vor Gott zu versündigen? Möge man immerhin hier ein Lächeln und den beliebten Ruf von Unausführbarkeit und Idealismus zur Hand haben, die Sünde bleibt doch. Man würde ihrer inne werden, wenn man mehr vom erziehenden Unterricht wüßte als den Namen, mit dem man nichts anzufangen weiß, als ihn zu wiederholen oder gar als unnütze Neologie zurückzuweisen. Der leichtfertige, oft oberflächliche, rasch reproducirende und schnell combinirende Kopf (und hierin erschöpft sich

Digitized by Google

doch gewiß nicht die geiſtige Tüchtigkeit und Befähigung) wird nicht nur ſchnell mit ſeiner Arbeit fertig werden (es gibt Examenmenſchen), ſondern alle die Vorſtellungen werden ſich ihm vermöge ſeiner geiſtigen Dispoſition nach ihren weſentlichen, in Beziehung auf das Thema ſtehenden Merkmalen und darum in der natürlichſten (logiſchen) Folge darbieten, und ſeine Arbeit wird für den Leſer das Bild und Gepräge einer reifen Urtheilskraft, eines gewandten Geiſtes darbieten. Der langſame, erwägende, beſonnene und wahrhaft ſelbſtändig producirende Kopf wird jede Vorſtellung abwägen, nach allen Seiten betrachten; dabei wird er, weil er noch Schüler und kein gereifter Mann iſt, am Zufälligen haften, wird ſich in dieſem Zufälligen leicht von ſeinem Thema verlieren, durch es zu falſchen Verknüpfungen verführt werden und wird endlich — von der zugemeſſenen Zeit gedrängt — noch alles hinwerfen, was ſich ihm am Schluſſe der Zeit noch irgend darbietet. Somit wird ſeine Arbeit nicht bloß als eine ſpät gefertigte, ſondern daneben noch als eine dürre, unlogiſche, Weſentliches und Unweſentliches nicht ſondernde, öfters verworrene und im Ganzen gedankenarme erſcheinen. Oder iſt es wirklich nicht ſo, daß die wahrhaft productiven Köpfe oft wirklich in den Examenarbeiten gar mittelmäßig erſcheinen, während gewiſſe Flach- und Hohlköpfe ihre geiſtige Liederlichkeit durch gute Examenarbeiten überdeckten? Sollten wir hier wieder zu viel geſagt haben, ſo möchten wir doch wohl die Frage mit allem Ernſte ſtellen: Wie kommen manche Schulen wohl dazu, ihre Schüler im Examenmachen zu üben? Oder gibt es keine ſolche Veranſtaltungen? Es ſoll damit kein Vorwurf ausgeſprochen, ſondern nur der Beleg gegeben ſein, daß auch andere Männer ſchon erkannt haben, daß dieſe Art der Examina, wenn man nicht die Schüler alle gleichmäßig darauf einübt, keinen richtigen Maßſtab für die in der Schule gewonnene geiſtige Bildung biete. Nach unſeren pädagogiſchen Anſichten haben dieſe Schulen zu dieſem ihrem Thun ein Recht, wenn ſolches Arbeiten in derſelben Zeit über dieſelben Themata noch irgend einen gerechten Maßſtab bieten ſoll. Wir aber müſſen geradezu ſagen, in dieſer Forderung oder Anordnung liegt eine große Ungerechtigkeit, ſo lange als es den Schulen nicht gelungen iſt, alles und jedes eigenthümliche geiſtige Sein durch die formale Bildung in eine beſtimmte Form hineinzubilden.

Wir kommen nun zu der Prüfung des engern pädagogiſchen Zweckes. Wenn es eine Wahrheit werden könnte, was im § 11 der Inſtruction ſteht: „Bei dem ganzen Prüfungsgeſchäft iſt Alles zu vermeiden, was den regelmäßigen Gang des Schulcurſus ſtören und die Schüler zu dem

Digitized by Google

Wahne verleiten könnte, als sei ihrerseits zum Bestehen der Prüfung während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs eine besondere, mit außerordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förderlich. Der Maßstab der Prüfung kann und soll derselbe sein, welcher dem Unterrichte in der Prima und dem Urtheile der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Classe zum Grunde liegt, und bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung soll nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheiden, welche ein wirkliches Eigenthum derselben geworden ist ꝛc.": dann dürfte eine Besprechung der Examina ein sehr überflüssiges und unnöthiges Thun sein, wofür es vielleicht auch manche unserer Leser halten mögen. Indessen sind jene Worte der Instruction wohl nicht überall zu einer Wahrheit geworden, denn gar viele und die meisten Abiturien beginnen im letzten Semester oder im letzten Jahre ernstlich zu repetiren für sich und in Gemeinschaft mit den Genossen; sie nehmen Arbeiten für sich und in Vereinen vor, an die sie sonst nicht dachten, ziehen sich vom zerstreuenden Leben mit den Mitschülern zurück, suchen sich den laufenden Classenarbeiten auch wohl mehr oder minder zu entwinden, und mancher Lehrer mag auch wohl einmal sie ob dieser Repetitionsthätigkeit von mancher Wochenarbeit entbinden, und manche Schule, so will es fast den Schein haben, doch können wir uns irren, macht wohl sogar Repetitionsveranstaltungen direct oder indirect im Unterrichtsgange.

Der Grund dieser Erscheinung liegt zunächst darin, daß das im Reglement benannte Material zu *breit* ist. Man kann doch unmöglich *alle* Gegenstände in Prima lehren, die dort benannt sind, und wenn man es nicht kann, dann muß der Schüler sie repetiren. Denn es ist der Geist nicht wie ein beschriebenes Buch, in welchem man nur zurückzublättern braucht, sondern wenn in ihm eine neue Seite beschrieben wird, so löscht diese neue Schrift durch und macht die vorige Seite unleserlich. Je strenger es nun mit dem Examen genommen wird, je enger man sich an den Buchstaben anschließt, desto mehr wird der Abiturus repetiren müssen, und damit tritt eine Unterbrechung und Hemmung des Fortschritts ganz von selbst ein. Er kann nicht in dem ruhigen Fortschreiten mit der Classe beharren, und so sehen wir denn in diesem Repetiren mehr *Störung* als *Förderung*.

Aber diese Breite des Materiales, auf welche der Abiturus nun bei seinen Repetitionen eingehen muß, macht ihm eine *Vertiefung nach irgend einer Seite hin unmöglich*, denn er würde mit ihr ja seinen Zweck, das ganze Material sich wieder zu vergegenwärtigen, verlieren. Er darf sich nicht auf gründliche oder umfassendere Studien auf

Digitized by Google

diesem oder jenem Felde einlassen, und so sehen wir denn wiederum mehr Störung als Förderung. Man nimmt selbst an den Bessern es wahr, daß mit dem Beginne der Repetitionen ein Stillstehen eintritt in der Entwicklung, ein Abbrechen sonst beliebter Selbstbeschäftigungen, ein Weglegen fördersamer Privatstudien. Nur wenige kecke, selbstgenügsame oder eigenthümliche selbstständige junge Leute lassen sich nicht durch ein Arbeiten fürs Examen in ihrem Treiben stören.

Kann nun aber nicht alles Material in Prima vorkommen, so wird natürlich die Repetition in den Unterrichtsstoff früherer Classen zurückgreifen müssen und wird diesen wieder so aufnehmen müssen, wie er der damaligen geistigen Kraft angemessen dargeboten wurde. So wird der Abiturus an einen verbrauchten Stoff gewiesen und muß ihn in einer Form nehmen, in welcher er eben für minder gebildete Kräfte zurechtgelegt war, und so wird der Geist zu einer Beschäftigungsweise zurückgedrängt, die seiner jetzigen Kraft nicht mehr angemessen ist. Solche Art der Beschäftigung mit solchem Stoffe fördert aber nicht, sondern stört entschieden die Entwicklung. * Daraus erklärt sich denn auch, warum die thätigsten Schüler, wenn nicht Eitelkeit und Ehrgeiz im Hintergrunde steht, am ungernsten an diese Repetitionen gehen und warum sie gleichsam allerhand künstliche Handhaben ersinnen, um sich selber an diese Repetitionsarbeit zu fesseln.

Mit diesem Heraustreten der Hauptthätigkeit des Schülers aus dem fortschreitenden Unterrichte in der Classe, den er nun während seiner Repetirperiode natürlich als Nebensache behandelt, verbindet sich eine eigenthümliche innere Emancipation von dem Unterrichte. Das Beste, was der Lehrer gibt, überhört er, wenn er es nicht für sein Examen noch verwenden zu können meint; die Erhebung, die Wärme, die Vertiefung ꝛc. des Lehrers wird ihm mehr oder minder gleichgültig, und der Ausscheidungsproceß aus der Schule geht nun so unvermerkt, aber so sicher vor sich, daß mit dem bestandenen Examen oft die Schule als eine

* Eine Planimetrie und eine Geographie, eine alte Geschichte und eine Naturbeschreibung, eine griechische Formenlehre und ein Rechnen würde man doch, wenn man sie in der Prima lehren wollte, anders in ihr lehren, als man sie in Tertia gelehrt hat. Man könnte sie auch in Prima lehren, aber man müßte geistige Uebungen an dieselben knüpfen, die nicht durch das Object selbst geboten sind, und darum wählt man eben in der Prima solche Lehrgegenstände und solche Seiten derselben, die ihrer Natur nach diese Geistesthätigkeiten fordern. Das Repetiren solcher Tertianer- und Secundaner-Pensen wird ein Zurückschrauben des Geistes, was seiner Entwicklung mindestens keinen Beitrag liefert. Der Primaner, welcher die dem Tertianer vorgetragene alte Geschichte repetiren muß, thut ein opus operatum fürs Examen. So in allem, was nicht Unterrichtsgegenstand in der Prima war.

Digitized by Google

weit hinter ihm und ferne von ihm liegende Welt erscheint. Möchte dieß nicht wahr sein, wir könnten über Vieles beruhigter sein! Doch dieß führt ab.

Die überall gemachte und von Schülern eben beobachtete Erfahrung, daß ein tüchtiges Repetiren auch zu tüchtigem oder doch immer zu genügendem Bestehen der Examina führt und wohl auch, weil ja eben viel Material zur Hand sein soll, dazu führen muß, hat auf den Fleiß der Schüler in den frühern Semestern einen gar ungünstigen Einfluß geübt und übt ihn mehr oder minder überall. Schon da, wo auf Versetzungsexamina in einer Schule ein so großes Gewicht gelegt wird, daß die Schüler dazu gar ernstlich repetiren müssen, erlebt man es auch, daß diese Schüler förmliche Repetitionsperioden machen und bis dahin sich gar bequem gehen lassen. In den Schulen, wo viele Classenprüfungen statthaben, sieht man so viel Fleißperioden als Prüfungstermine sind. Das wiederholt sich nun im Großen auch für das Abiturientenexamen. Mag also dasselbe mit seinen ernsten Forderungen eine Thätigkeit erzwingen, so wirkt es doch auch in weiterer Linie zurück schädlich, und wenn jene Thätigkeit nach Obigem nicht immer eine wahrhaft förderſame war, so ist nun durch diese seine weitere Rückwirkung der mit ihnen und durch sie zu erreichende pädagogische Zweck um so zweifelhafter. Wohl mag es sein, daß die bis dahin trägen und lässigen Schüler um des Examens willen thätig werden; doch wer durch die Examenruthe zur Thätigkeit gebracht wird, wozu ihn die moralische, lebendige Kraft der Schule nicht bringen konnte, der mag sonst wohl Werth haben, in unsern Augen hat er keinen; der mag wohl fürs Examen gelernt haben, aber für's Studiren und Sichweiterbilden ist er nicht reif geworden; der mag wohl Kenntnisse eingesammelt haben, aber ein Wissen und eine geistige Bildung hat er nicht; den mag die Furcht geschäftig gemacht haben, thätig ist er nicht geworden; der wird gelernt haben, wie man sich für solche Examina reif macht, aber gereift ist er für nichts. Ja müssen examina rigorosa den Schulen zu Hülfe kommen, um ihre Schüler zum Fleiße zu bewegen, so hat man damit den Schulen ein Zeugniß ausgestellt, dessen Bezeichnung anstößig klingen dürfte und daher dem Leser überlassen bleibt.

Doch wir haben nun noch einige Bedenken gegen solche repetitorische Thätigkeit, die freilich vielen ein Paradoxon sein und bleiben werden, und namentlich allen denen, welche nur eine materielle Ansicht von Wissen und Bildung haben und die dem Wissensstoff als solchem eine Wirkung zuschreiben, die er glücklicher Weise nicht hat. Diese repetitorische Thätigkeit zum Examen ist der directe Weg, zum Vergessen

Digitized by Google

zu führen. Man behält alles dasjenige, was mit den (näher oder ferner) verwandten Vorstellungen so verknüpft ist, daß es mit diesen immer auch geweckt, von ihnen unterstützt, auch getragen und verstärkt wird; man vergißt alles dasjenige wieder, was isolirt steht, mit möglichst wenigen Vorstellungen verknüpft ist und daher von andern Vorstellungen nicht geweckt und verstärkt wird. Dieß wird auch von denen zugestanden werden, welche einen andern philosophischen Standpunct als den unsrigen einnehmen. Ferner aber gehen die Vorstellungen nie in ihrer ganzen Totalität in eine Verknüpfung ein, sondern nach einer Seite hin verknüpfen sie sich mit diesen, nach einer andern Seite hin mit andern Merkmalen. Um nur Ein Beispiel anzugeben: die Vorstellung von der Gerechtigkeit Gottes wird in der Verknüpfung mit der Vorstellung von dem gesetzgebenden Gotte nach ganz andern Merkmalen verknüpft sein als mit der Vorstellung von dem erlösenden Gotte. Eine Vorstellung ist dann nur eine gesicherte in dem Geiste, wenn sie nach den verschiedensten Seiten hin mit andern Vorstellungen verknüpft ist. Wenn nun eine repetitorische Thätigkeit die Vorstellung als eine totale, für sich bestehende wieder zur Anschauung oder so weit zum Bewußtsein bringen soll, daß der Geist sie willkürlich reproduciren kann (behufs des Examenmachens), so muß solche Vorstellung aus allen den mühsam gewonnenen und erstrebten Verknüpfungen losgelöst und herausgenommen werden. Diese geistige That zerstört ein mühsames Werk des Unterrichts und wirkt direct dazu mit, daß nun die Vorstellung vergeßbarer wird.*

Demgemäß ist die Wirkung dieser Examina und namentlich der für sie nöthigen Repetitionen die, daß der Schüler den Ueberblick und den innern Zusammenhang seines Wissens verliert. Gibt es ohnehin in unsern Schulen gar vielerlei, wovon nur die soge-

* Es ist mehr als spaßhaft, behaupten zu hören, die Repetition müßte geschehen, damit das Schulwissen fürs Leben behalten werde, wie es denn keine abgeschmacktere Frage als die gibt, wie man das Schulwissen zu einem bleibenden fürs Leben machen könne. Wir wollen jene fragen, warum die Repetition eines Quartaners, Tertianers, Secundaners nicht auch solche Frucht haben soll wie die eines Abiturienten. Es ist doch abgeschmackt, zu meinen, daß die vom Abiturienten repetirte Geographie oder Geschichtstabelle oder dergleichen länger im Gedächtnisse bleiben solle als die vom Tertianer und Secundaner ehemals viel besser und sorgfältiger repetirte; es ist abgeschmackt, zu vermeinen, ein solches Repetiren der einzelnen Unterrichtsmaterialien gebe eine Uebersicht oder ein in sich abgeschlossenes Wissen. Es ist abgeschmackt, zu meinen, solches und gerade solches Schulwissen sei des Behaltens für das Leben werth, ja fürs Leben unentbehrlich. Freilich, um in den Salons in allen zufälligen Gesprächen über Wetter und Eisenbahnen und Actien und Goethe und Confucius und Kartoffelkrankheit ꝛc. mitsprechen zu können, dazu braucht man freilich noch viel mehr Schulkenntnisse.

Digitized by Google

nannte allgemeine Bildung Rechenschaft zu geben sich einbildet, welche für alle sogenannte Geistesvermögen einen besondern Bildungsstoff sich ausgerechnet hat; hat noch keine Didaktik für diese allgemein bildenden Schulen mit ihrer gerühmten abgeschlossenen Bildung sich auch nur die Frage vorgelegt, wie denn die verschiedenen Vorstellungsmassen in fernere oder nähere Beziehung und Verknüpfung zu bringen seien; hat die hochgerühmte Didaktik bis heute her solche Fragen kaum des Lesens werth erachtet, und liegen daher die verschiedenen Vorstellungsmassen, wenn ja die einzelnen Vorstellungen bis zu Vorstellungsmassen verknüpft sind, vereinzelt im Geiste, abgesondert und unverknüpft: so ist es fürwahr ein ganz leeres Gerede, wenn man sagt, es gäbe eine solche Abiturientenrepetition eine Uebersicht über das Schulwissen. Oder man nennt das auch eine Uebersicht, wenn man wie ein Registrator weiß, in welchen Fächern des Repositoriums dieses und jenes Actenstück läge, und dann auch weiß, welche Materie in dem Actenstücke ist. Gerade dieses Wiederhervorholen aller einzelnen Vorstellungen ist eine Zerstörung des innern Zusammenhanges des Schulwissens, also der wahren Uebersicht. Wie das Leben alle diejenigen Vorstellungen, deren es bedarf, im Geiste gegenwärtig und präsent erhält und von selber die verwandten und verknüpften und verstärkenden mitweckt: so wird auch ein gesunder erziehlicher Unterricht ganz von selbst alle diejenigen Vorstellungen präsent, weckbar, also auch zur willkürlichen Reproduction geläufig erhalten, die ein solcher Unterricht zu seinem Geistesleben, d. h. zu seiner Weiterentwicklung bedarf, d. h. der Unterricht wird scheiden, fallen lassen, beleben, verstärken, was er bedarf. So erzeugt der bildende Unterricht in und durch sich selbst eine Uebersicht davon, was der Standpunct des Schülers wirklich übersehen läßt, bringt einen Zusammenhang in das, was für diese Bildungsstufe Zusammenhang haben kann, und läßt alles dasjenige fallen, wenn es nicht künstlich präsent erhalten wird, was diese Einheitlichkeit stört und diesen Bildungsproceß, der mit einem Krystallisationsprocesse verglichen werden könnte, stört und hemmt. Demgemäß ist nun die hier beregte repetitorische Thätigkeit in der That eine Störung des geistigen Bildungsprocesses, der zu einer wissenschaftlichen Thätigkeit befähigen soll. *

* Sollten wir hier wiederum zu viel gesagt haben, so möge man doch die Universitätsprofessoren fragen, wie denn unsere wohlbestandenen Abiturienten heute auf der Universität studiren, welche Collegia sie besuchen, welche Bücher sie zur Hand nehmen. Man frage ferner diejenigen Behörden oder Collegien, welche die spätern Berufsexamina abzuhalten haben, ob nicht neben einem reichen Wissen des Einzelnen ein großer Mangel an Einsicht über den Zusammenhang alles des Einzelnen, ein Mangel an philo-

Digitized by Google

Wir müssen nun hierbei nochmals darauf hinweisen, daß solche repetitorische Thätigkeit, wie sie hier bedingt ist, wirklich das wissenschaftliche Interesse mindere. Wenn freilich der vielfältige Unterricht und der durchgängig leitende einen wesentlichen Theil der Schuld hieran hat, wie das oft genug von uns dargethan ist, so hat doch eben das Examen und der Examenmodus, wie er besteht, wesentlich dazu mitgewirkt, daß die Schulen in diese Bahn hineingekommen sind, sich in eine solche Bahn hinein gewöhnt haben, sich vermöge des Gesetzes der altera consuetudinis natura in ihr ohne Prüfung des Thuns fröhlich fortbewegen und in ihr vermöge des Princips des Conservirens festgehalten werden. Diese Verwechslung des Interesses am Vielerlei und des vielseitigen Interesses, die auch bei den Männern gefunden wird, welche gar verständig und vorsichtig über die Schulen sich auslassen, diese Verwechslung, welche bei der Gleichgültigkeit gegen pädagogische und didaktische Untersuchungen auch nie zu überwinden sein wird: sie hat mit dem Vielfältigen das Streben nach Einheitlichkeit und Zusammenhang der Vorstellungen, die Freude an der Durchsichtigkeit der gesammten Vorstellungswelt, die Befriedigung, welche in einer Vertiefung liegt, den Genuß, der in dem Selbstfinden und Selbstschaffen der Gedanken liegt, abgeschwächt, wenn nicht gänzlich aufgehoben, und hat so den wissenschaftlichen Sinn untergraben. Alles Verstärken der Examenforderungen wird das Uebel nicht mindern, sondern muß es mehren. Manche höhere Bürgerschule wäre gewiß längst eine andere, wenn sie nicht von dem Materiale ihres Abiturientenreglements niedergehalten würde, und manches Gymnasium wäre vielleicht auch schon ein anderes, wenn man nicht das Reglement für eine Frucht hundertjähriger erprobter Erfahrung hielte und so von ihm auch gebunden würde. Es bleibt doch mindestens uns zu denken erlaubt, daß doch die Frage nach dem vielseitigen Interesse auch schon anderswo aufgetaucht ist, und daß man den Unterschied von einem Interesse für das Vielfältige auch anderswo erkannt habe. Sie unterscheiden sich gleichsam wie Neugierde und Wißbegierde. Der Neugierigen gebären die Schulen genug, der Wißbegierigen gewiß nicht genug. Die Zopfgelehrten sind verschwunden und haargekräuselte Salonsschwätzer sind currente Münze geworden.

---

sophischer oder wissenschaftlicher Durchdringung alles des Einzelnen sich kundgibt. Das verschuldet doch weder das Familien- noch das öffentliche Leben, welche beide heute immer die Deckmäntel für die Sünden der Schulen sind und in deren Ueberwerfen man tiefe Gedanken enthüllt zu haben meint. Das sind Sünden der Schulen und bleiben es trotz aller tief blickenden Beschönigungen.

Digitized by Google

Man wird vielleicht fragen: soll denn etwa gar nicht repetirt werden? Die Antwort lautet so: nur das ist auf jeder Unterrichtsstufe zu repetiren, auf welches der Unterricht der höhern Stufe bauen will. Das Repetiren des anderweitigen Stoffes, wie es aus einer materialistischen Ansicht vom Schulwissen fließt, führt auch so zu einem materiellen Wissen und hemmt den Entwicklungsproceß. Mit dieser Antwort wird sich vollständig erledigen, was etwa für ein Abiturienteneramen zu repetiren nothwendig sein dürfte. Wir meinen, es sei dessen nichts anderes, als was der fortschreitende Unterricht von selber repetirt, d. h. gar nichts.

Aber welch eine Unwissenheit kann dann im Gymnasium durch ein Abiturienteneramen verhüllt werden, da doch in Prima unmöglich der Unterrichtsstoff in seiner ganzen Fülle und Ausdehnung vorkommen kann! Auch auf diese Einrede gibt es eine sehr einfache Antwort. Wenn deutsche Prosodie und Metrik und lateinische und griechische Grammatik (im engern Sinne) und der Inhalt der biblischen Bücher und Fertigkeit in den Rechnungen des allgemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionen gestützten Principien und Sicherheit in der Lehre von den Potenzen und Wurzeln und die Umrisse der Länder und das Flußnetz in denselben und alle besondern Zweige der Physik und die allgemeine Classification der Naturproducte für einen gebildeten Menschen zu wissen nöthig ist, und wenn dieß Wissen auf den verschiedenen Unterrichtsstufen gegeben wird: so prüfe man dieß Wissen auf den Unterrichtsstufen und überzeuge sich dann von dem Wissen und glaube dann, daß ein Stück der allgemeinen menschlichen Bildung gewonnen sei. Endet das praktische Rechnen in der Quarta, so prüfe man die Fertigkeit dort, und lehrt man deutsche Prosodie und Metrik in Secunda, so prüfe man sie dorten und so im Uebrigen auch. Oder meint man, die Bildung gehe so stückweise wieder verloren, wie man stückweise sein Schulwissen wieder vergißt? Dann ist wohl die höchste Höhe der Bildung von dem Abiturienten erstiegen, der recht sorgsam alles für sein Examen repetirt hatte! Nach seiner Einbildung sollte man es fast glauben. * Fast dürfte doch dieß Gewicht des Gymnasialunterrichtsstoffes zu hoch veranschlagt sein.

Wichtiger dürfte schon erscheinen, wenn man auf die Möglichkeit

* Wir vernehmen nachträglich, daß diese Idee nicht allein unsere und eine bloß papierne ist, sondern daß in Dänemark dieser Gedanke zur That geworden ist. † Wir bedauern nur, daß wir diejenigen, die auch an diesem dänischen Thun einen Anstoß nehmen, nicht noch eingehender widerlegen können; doch dürfte das nach dem ganzen Inhalte des Aufsatzes auch wohl kaum noch nöthig erscheinen.

† Vgl. die zweite Abth. des vorigen Hefts, sub IV, wo aus der Mützell'schen Gymnasialzeitschrift die dänische Verordnung abgedruckt ist.

Digitized by Google

einer zu frühe eingetretenen Einseitigkeit hinweist und damit die Nothwendigkeit eines solchen Examens beweist. Die einzig richtige Abweisung dieser Furcht liegt in dem Anbauen des vielseitigen Interesses und in dem Abthun des Interesses für das Vielerlei. Der Schutz muß von innen heraus kommen, muß vom Mittelpuncte des geistigen Lebens oder der geistigen Bildung bekämpft und überwunden werden. Das Interesse an dem Vielerlei wird immer zu einem einseitigen, weil bei der Menge der Gegenstände keiner derselben vielseitig zur Betrachtung kommen kann; das gesteigerte Interesse in einem Gegenstande wird allemal ein vielseitiges, weil der eine Gegenstand nach allen Seiten hin betrachtet wird. Andrerseits aber sei denen gegenüber, welchen solche Rede fremd klingt, bemerkt, daß es doch ziemlich schwach um Schule und Schul- und Lehrkraft steht, wenn sie, die lebendig wirkenden Kräfte, der Unterstützung einer Examengeißel bedürfen, um den Schüler nicht im Interesse an einem Gegenstande sich verlieren zu lassen. Wenn es unerläßlich ist, so vielerlei zu lehren, so erzwinge es der Lehrer; wenn es natürlich ist, so wird es keines Zwanges bedürfen; wenn es wirklich die Bildung fordert, dann wird sich ein Primaner allein dazu treiben. Wenn das alles nicht sein sollte, dann erzwinge man es auch nicht durch ein äußeres Mittel, denn man producirt damit taube Nüsse.

Ohne alle Berücksichtigung müssen aber diejenigen bleiben, welche in dem Abiturientenexamen nach der heutigen Form eine Institution finden, die über jedes und namentlich über alle die hier geäußerten Bedenken erhaben sei. Da das γνῶθι σαυτόν bekanntlich ein schwieriges Capitel ist, so darf das auch nicht Jedermann zugemuthet werden. Diejenigen aber, welche solches Examen mit einer geistreichen oder gemüthlichen Harmlosigkeit ansehen, die übersehen sogar den einen Umstand, daß auf dem Examen ein Schüler abgesperrt, bewacht, mit den Themen überrascht im Hinblick auf eine Lebensfrage für ihn arbeiten muß und daß auch schon den Abiturus das Mißtrauen unangenehm berührt, das ihm bei seiner ersten Berührung mit der staatlichen Behörde entgegenkommt; daß auch er aus so ernsten und finstern oder doch ungewöhnlichen feierlichen Anstalten entnimmt, welch ein Gewicht der Ausfall seines Examens habe. Das gut Zureden bringt keine Gemüthlichkeit und wahre innere Ruhe in den Schüler, wenn die fremdartige Form ihn in der ungemüthlichen Stimmung und in gespanntem Zustande erhält. Man dürfte nicht gar Unrecht haben, wenn man die Schüler nicht für die bessern an wahrem sittlichen Werthe hält, die in solches Examen mit einer ungestörten Seelenruhe gehen, und der Ruhm der Schüler, die solches von sich behaupten, dürfte noch nicht der feinste sein.

Digitized by Google

Sollte nun aber von Seiten derer, welche uns etwa beistimmen, an uns die Frage nach einem bessern Examenmodus gerichtet werden, so können wir darauf freilich keine Antwort geben, denn wie das Examen, so die Schule. Wir haben unsere Ideen über diese Schulen längst ausgesprochen und damit auch angegeben, wie die Examina, also auch die Schulen, andere sein müßten. Man setze das Gymnasium und die höhere Bürgerschule aus einander und wie die Anstalten dann, so werden auch die Examina gefunden. Hier galt es nur einmal wieder an dieser Endstelle der Anstalten zu erinnern, wie manches gar Bedenkliche doch vorhanden sein dürfte und wie dieß Bedenkliche doch wohl zum Denken auf ein Anderes veranlassen könnte. Wir haben nur nachweisen wollen, wie die mit dem Examen zu erreichenden Zwecke nicht so sicher erreichbar wären, und wie vielmehr mancher Schaden mit ihnen geboren würde. Das Bedauern hat sollen ausgesprochen werden, daß die Schulleitung sich selber unnöthig eingeengt hat und daß dadurch die praktische Didaktik wie Pädagogik in ihrer kräftigern und allseitigern Entwicklung gehemmt ist. Endlich hat dargelegt werden sollen, wie die pädagogischen Wirkungen solcher Examina und die Früchte derselben für die Bildung nicht nur nicht erreicht, sondern in einem Sinne erreicht würden, der eine ernstliche Prüfung erheische. Will man dessen ungeachtet einfache positive Sätze haben, so könnte man sie auch etwa so formuliren:

1. das Examen sei Fortsetzung der Schülerarbeiten und ein Ausdruck, wie die Schüler arbeiten können; sei Fortsetzung des Schulunterrichtes und ein Ausdruck der Kraft, auf welche der weiter schreitende Unterricht sich sicher stützen könne; sei eine Frage darnach, was der Schüler sich aneignen und was er schon durcharbeiten und verstehen könne (nicht, was er sich angeeignet, was er durchgearbeitet und verstanden habe oder was er etwa gar produciren könne);
2. das Examen greife in dem Stoffe nicht zurück in frühere Classenpensen, sondern halte sich in dem Unterrichtsstoffe der letzten Classe;
3. der Ausfall des Examens werde entschieden hauptsächlich nach dem Maße der geistigen wie sittlichen Kraft, welche der Schüler auf seine freien, selbständigen Arbeiten in den letzten Schuljahren verwandt hat, so daß jede Primanerarbeit eine Examenarbeit ist;
4. das Examen vor einem königlichen Commissarius sei mehr eine Präsentation der Abituren von Seiten der Schule als eine eigentliche Prüfung, und es werde nur dann ein examen rigorosum, wenn gegen die Sittlichkeit und den wissenschaftlichen Sinn des Abituren oder gegen das rechtliche Urtheil der Schule gegründete

Digitized by Google

Zweifel obwalten; oder wenn ein solcher junger Mensch nicht den Lehrern glauben will, daß er noch unreif sei;

5. die Schule producire dem königlichen Commissarius die wahren und freien selbständigen Arbeiten der Schüler, die sie mit Zuhülfenahme aller ihnen sonst zu Gebote stehenden Hülfsmittel angefertigt haben, und er bestimme dann darnach, ob ein so arbeitender Schüler die Reife zur Entlassung habe.

2. Die Examina neben den Schulen,

so weit sie allgemeine Bildung oder eigentlicher gesprochen das Wissen in den sogenannten Schulwissenschaften ermitteln sollen, haben zwar für die Didaktik und Pädagogik geringere Bedeutung; doch ist das nur scheinbar, wenn man nicht bloß an die Schulen und deren Organismus denkt, sondern auch die Examinanden selbst im Auge behält. Sie können doch auch in gewissen Fällen einen rückwirkenden Einfluß auf die einzelnen Schulen gewinnen. Zwar sollte man glauben, es wäre keine andere Einrichtung recht denkbar als die, daß in allen den Fällen, wo in Schulwissenschaften geprüft und nach dem Wissen in denselben eine Reife für irgend etwas bestimmt oder wo gar die Reife für eine bestimmte Schulclasse einer Schule ermittelt werden soll, in diesen Fällen die Prüfung von der Schule selbst vorgenommen werde. Dieser Gedanke hat auch wohl immer vorgeschwebt, wenn an das Schulzeugniß einer bestimmten Schulclasse gewisse Berechtigungen, wie man zu sagen pflegt, geknüpft wurden, wodurch die Schulen eine gewisse staatliche Vollmacht erhielten. Man hat keineswegs dieses Princip festgehalten, sondern es sind allerhand wissenschaftliche oder anders genannte Prüfungscommissionen construirt, welche von der Schule ganz unabhängig sind. Es sei nur erinnert an die Prüfungen für den einjährigen Militärdienst, fürs Fähndrichsexamen und fürs Postfach und — irren wir nicht — auch noch für Chirurgen.

Diese Einrichtungen berühren die höhern Bürgerschulen mehr als die Gymnasien, da die in den Gymnasien zu erwerbenden höhern Gerechtsame so überwiegend wirken, daß es den Einfluß, der in diesen Nebenexaminationen liegt, kaum verspürt. Eine höhere Bürgerschule dürfte aber z. B. sehr viele Schüler zählen, deren höchstes Schulziel die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst ist. Da nun diese Berechtigung in dieser Schule nur mit der Reife für Prima gewonnen wird, so kommt eine solche Schule dem Publicum, den Eltern und ihren Zöglingen gegenüber in eine eigenthümliche Lage, wenn bereits Untersecundaner das nun neben der Schule angeordnete Examen bestehen

Digitized by Google

und ſich ſo ihre Schulzeit durch das Examen um zwei Jahre und darüber abkürzen. Damit verbindet ſich dann noch der nicht geringe Uebelſtand, daß das Abgehen gar keine beſtimmte Stelle in dieſen Schulen findet und ſo die mittlern Claſſen und die obern das Bild eines naſſen Strohdaches bieten, aus dem ein Tropfen nach dem andern herabfällt. Wäre die Commiſſion an der Schule und mit ihr verbunden, dann würden dieſe Erſcheinungen und für die Schule die hierin liegenden Mißſtände wegfallen. Wenn man das den Schulen gegebene Geſetz,

daß nur die für Prima reifen jungen Leute die Berechtigung zum freiwilligen einjährigen Militärdienſt hätten,

wirklich feſthielte und von den Schulen handhaben ließe, es dürfte die Secunda derſelben einen minder geſtörten Schulgang haben; aber es dürfte ſich die Zahl jener Berechtigten weſentlich mindern. Wie die Sache jetzt liegt, liegt für die höhere Bürgerſchule in dieſer Anordnung eine Quelle von mancherlei Mißmuth, denn das Zeugniß, das ſie auf Bitten eines Vaters nicht geben kann, wird durch ein Examen erworben. Man legt dann der Schule das als Eigenwilligkeit, Pedanterie ꝛc. aus, was ihr dieß Geſetz als Pflicht vorſchreibt. Das Publicum begreift nicht, daß in einem Staate in Bezug auf die Beurtheilung der allgemeinen oder Schulbildung ein ſolcher Diſſenſus beſtehen könne. Solche Auslegung aber iſt für die erziehliche Wirkſamkeit der Schule nicht erſprießlich.

Aehnlich kann ſich an den Orten, wo die äußern Umſtände einen reichlichen Uebergang zum Militärdienſte auf Avancement herbeiführen, ein Uebelſtand für die betreffenden Schulen ergeben. Vor ſolcher Commiſſion, die mit den Schulen in keinem Zuſammenhange ſteht, wird der Abiturient eines Gymnaſii als wohlbeſtanden angeſehen; der Abiturient einer höhern Bürgerſchule hat aber das Examen zu beſtehen. Dabei kommt nun der eigenthümliche Umſtand zur Erſcheinung, daß Secundaner ſolcher Schulen nach einer Vorbereitung von einem Jahre, reſp. einem halben Jahre, ein ſolches Examen ſo gut und wohl gar beſſer beſtehen als die drei bis vier Jahre länger geſchulten Abiturienten. Dieß hat denn natürlich die unabweisbare Folge, daß die Schule vor den Augen des betreffenden Publicums mit ihrem Thun und Treiben in einen eigenen Mißcredit kommt, indem es ſich ja zeigt, daß ein Oberfeuerwerker mit einigen Mitarbeitern und vielleicht Lehrern derſelben Schule durch einige Stunden in einem Jahre dasſelbe leiſtet, was die Schule mit ihren tüchtigſten Lehrkräften auch in drei Jahren nur zu leiſten im Stande iſt. So kürzen ſich auch dieſe jungen Leute durch das Beſtehen eines ſolchen Examens die Schulzeit um zwei bis drei

Digitized by Google

Jahre ab und vermehren so auch in den obern Classen die ganz willkürlichen und störenden Abgänge. Ja die Schule wird oft ihren Schülern den Rath geben müssen, abzugehen, um sich nicht durch die Schule in der Carriere aufhalten zu lassen.

Da diese Uebelstände nur die Schulen und noch dazu nur die höhern Bürgerschulen und von diesen auch nur einige treffen, so wird man wohl dieselben als bedeutungslos ansehen; aber sie sind einflußreicher auf die Individuen. Viele Schüler würden treuer arbeiten, wenn es eben für ihre Zwecke keinen solchen Ausweg gäbe, sich den ernsten Forderungen und der Zucht der Schule zu entwinden. Wo nun in einer Schule jährlich hundert Schüler abgehen und auch wohl darüber, da ist dieser Erfolg solcher Einrichtung doch schon der Beachtung werth. Man macht solches denen, welche Schulbildung und Schulkenntnisse für identisch halten, welche in der Schule nichts als Lehrstuben sehen, und welche ein abfragbares Wissensmaterial für Bildung erachten, wohl schwerlich jemals begreiflich; aber gesagt muß es doch immer wieder werden, daß hier ein Schade liegt, der um so betrübender ist, als er in Institutionen wurzelt, die in übereinstimmender und rechter Handhabung gar wohlthätig und auch förderſam für eine tüchtige Bildung im Volke wirken könnten. Man lege nur einmal alle Prüfungen für den einjährigen Militärdienst und für das Fähndrichseramen in die Hände der Schulen: es werden verschwinden die trotzigen und empfindlichen Abgänge; es werden bald aufhören die Präparations- und Dreſſuranstalten für solche Examina; aber es werden auch die Geister nicht in ein Officierscorps kommen, welche zwar befähigt waren, sich für ein Examen einpräpariren zu lassen, aber unfähig oder unlustig waren, ein solches Wissen geistig zu verarbeiten. Man wird das Maß der Kenntnisse vielleicht niedriger stellen können und auch müssen, und dennoch gebildetere Geister bekommen.

Doch auch diese Einflüsse sollten hier nur erwähnt werden, um für unsere Betrachtungen eine praktische Bedeutung nachzuweisen, da man trotz der hochgerühmten idealen Bildung, die allein die seligmachende und Völker erhaltende Bildung sein soll, doch jeden Gedanken abweist, der sich nicht in die Sprache der Praxis übersetzen oder durch irgend eine Anordnung sofort ins Leben einführen läßt. Darum also die längere Vorrede Die Nachrede lautet anders und besteht meist in Fragen der Verwunderung.

Es ist nicht wohl begreiflich, wie ein Minister des Handels, oder des Krieges, oder der Gewerbe, oder der Posten eine Instruction für eine Examinationscommission zur Ermittlung einer allgemeinen Schulbildung geben kann und noch dazu eine solche, welche ein Maß in dem Wissens-

Digitized by Google

maß einer Schulclasse einer bestimmten Kategorie von Schulen hat. Es wäre doch denkbar, daß das Ministerium der Posten oder des Krieges sich seitdem, daß die in ihm arbeitenden Persönlichkeiten aus der Schule geschieden sind, sich nicht weiter in die Schule, das Schulwesen, deren Entwicklung und innern Fortschritt hineinstudirt hätten; es wäre doch denkbar, daß die in solchen Ministerien arbeitenden und die Instructionen entwerfenden Männer seit ihrer Berufung in ihre Aemter sich auf die Pädagogik und auf die Frage: inwieweit Schulkenntnisse auch Schulbildung verbürgten, nicht mehr eingelassen hätten; es wäre doch denkbar, daß diesen Männern weniger bekannt geworden wäre, was heute auf den Stufen der verschiedenen Schulen geleistet werde; und wenn so etwas denkbar ist, dann ist die Frage nach der innern Berechtigung zur Entwerfung solcher Instructionen vom theoretischen Standpuncte wohl erlaubt. Es bleibt doch denkbar, daß die Instruction für solche Prüfungen gar nicht zu dem Classenwissen paßt, dem sie doch parallel sein sollen. Daß dieß keine müßige Frage ist, davon zeugt doch, wie es uns erscheint, der Umstand, daß ein Untersecundaner (d. h. Tertianer) einer höhern Bürgerschule das Examen bestehen kann, welches die Schulkenntnisse eines reifen Primaners zum Maßstabe haben soll. Denn das kann man doch nicht voraussetzen, daß man den Schulen absichtlich ein höheres Ziel gesteckt habe als den Examinationscommissionen, um die Schüler aus den Schulen zu locken.

Wäre demnach möglich, daß die Instructionen nicht in Uebereinstimmung mit den Schulen wären, so könnte sich ja auch der Fall ereignen, daß man auf solchen Examinibus nach Dingen fragte, welche entweder gar nicht gelehrt, oder die auf niederern Bildungsstufen, als das Examen voraussetzt, abgethan, oder die auf höhere Stufen verschoben wären. Kommen solche Instructionen nicht aus den Schulen selbst, so sind doch solche Erscheinungen vom theoretischen Standpuncte aus denkbar. Wir wollen nur ganz bestimmte Fälle erwähnen. Man fordert z. B. Uebersetzen des Livius, kein Griechisch, kein lateinisches Exercitium. So ist dieß der Maßstab der Bildung einer Gymnasialsecunda in ihrem Eingange; man fordert daneben die Gleichungen ersten und zweiten Grades und Planimetrie und ebene Trigonometrie, so ist das die Eingangsreife für Prima; man fordert Kenntniß der mathematischen Geographie, so wird diese heutzutage eine gesunde Schule nur nach Kenntniß der Stereometrie und sphärischen Trigonometrie geben, und das ist Abgangsreife zur Universität; man fordert Kenntnisse der Flüsse und Berge, Vorgebirge und Meeresbuchten ꝛc. Das ist Kenntnißreife eines Quintaners; man fordert Kenntniß der gesammten Geschichte und in specie der neuern,

Digitized by Google

so ist das wieder Reife eines Abiturienten. Wir sagen: es ist doch solche Forderung denkbar, denn es sind ja lauter Schulgegenstände. Es ist sogar denkbar, daß man auch die Sprachen in einem Sinne nimmt, wie man sie in Tertia oder gar noch tiefer handhabt, also nach Dingen fragt, die der Primaner lange vergessen hat, und wiederum in das eigentliche Kenntnißgebiet der Primaner nicht gelangt, und zwar alles darum, um nicht zu viel zu verlangen.

Wäre nun so eine Instruction möglich wie denkbar, dann würde keine gesunde und wohl organisirte Schule ihre Schüler auf irgend einer Stufe für ein solches Examen reif machen können, denn sie würde ihre Schüler nach der einen Seite hin über ein solches Examen hinausführen, wonach man dieselben nicht fragt, und nach einer andern Seite hin würde sie Material vergessen lassen, wonach man fragt, und nach einer dritten Seite würde sie gefordertes Wissensmaterial nur erst auf ihrem letzten Stadium der Bildung bieten, für welches aber das ganze Examen wieder nicht angethan wäre.

Wäre nun so ein Fall oder doch ein ähnlicher denkbar, dann würden die Schüler, um für ein solches Examen reif befunden zu werden, die Schule verlassen und sich auf privatem Wege für dasselbe vorbereiten lassen müssen. Ja wenn die Schulen für ihre Schüler die Theilnahme haben, daß ihnen das Fortkommen ihrer Schüler, so weit es durch geistige Bildung bedingt ist, auch noch am Herzen liegt, so werden sie selber den Schülern den Rath geben müssen, rechtzeitig abzugehen * und sich privatim weiter helfen zu lassen.

Diese theoretischen Möglichkeiten und Denkbarkeiten scheinen fast mehr als Gedankenspäne zu sein, wenn man sich der ehemaligen Dressuranstalten erinnert, die es für das sogenannte Conducteureramen gab, und wenn man die vielen Anerbietungen zur Vorbereitung aufs Examen für den einjährigen Militärdienst nicht übersieht, und wenn man die Hülfsanstalten zur Vorbereitung auf das Fähndrichsexamen beachtet. Diese Dinge und Veranstaltungen wären doch wohl nicht da, wenn nicht eine hier nur denkbar gesetzte Anomalie zwischen solchen Examen und der Organisation der Schulen statthätte. Dieser Privatunterricht kann sich natürlich mit den einzelnen Schülern jeden unpädagogischen Forderungen anbequemen, denn er hat keine höhere Verantwortung für die sittliche und erziehliche, ja nicht einmal bildende Wirkung des Unter-

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin ist entschieden in der Lage, diesen Rath gar oft ertheilen zu müssen, um die Pietät der Schüler, mit der sie an der Schule hangen, nicht zu einer Fessel für ihr Fortkommen werden zu lassen.

Digitized by Google

richtes. Er wird es immer möglich machen können, den widersprechendsten Forderungen nachzukommen und wird nach außen besehen und nach solchen Examenresultaten beurtheilt die öffentliche Schule weit überflügeln.* Ob das den Credit, das Ansehen und den Einfluß des öffentlichen Schulwesens erhöht? Man darf daran zweifeln.

Weniger übel dürfte diese Sache sein, wenn die Handhabung solcher Instruction noch wenigstens in die Hände der Schulmänner oder der Schulen gelegt wäre. Doch ist das keineswegs der Fall. Es ist zwar diese Anomalie nicht wohl begreiflich; aber sie ist einmal vorhanden. Man sollte zwar es ganz in der Ordnung finden, daß die Schulen so in Schulbildung zu prüfen die natürlich Berufenen wären, wie die Gewerksmeister und die Philosophen und die Consistorien und die Oberlandsgerichte die natürlich Berufenen sind; doch die Schulen haben auch nicht einmal diese natürliche Berufung. Geistliche und Officiere und Techniker prüfen die Schulbildung ab. Es kann ja jeder der Prüfenden ganz verständig und auch kenntnißreich genug sein, um in allen möglichen Fächern das Wissen der Examinanden zu ermitteln; aber von unserm vielleicht beschränkten Schulmeisterstandpuncte aus regen sich doch einige Zweifel an dem durch solche Prüfungen ermittelten Urtheile über die Bildung. Es steht einmal erfahrungsmäßig fest, daß zum Erprüfen einer Bildung gar viel Geschick gehört, zumal wenn solches in kurzer Zeit geschehen soll und mit einem sonst ganz Unbekannten. Es verlangt ein solches Prüfen nicht bloß ganz eminente Kenntnisse, so daß sich der Prüfende mit dem Examinanden auf jedes Schulgebiet begeben kann, wo er diesen etwa heimisch finden möchte, ja daß er mit ihm Nebenpartieen durchwandern kann, welche dieser etwa vorzugsweise betrieben hat, sondern es gehört dazu ein Sichherablassen oder auch Hinaufheben zu der allgemeinen geistigen Bildungshöhe, welche der zu Prüfende etwa einnehmen möchte. Es hat ein Primaner auf die Fragen, welche ein Quintaner noch ganz richtig beantwortet, oft gar keine Antwort mehr zur Hand und sucht hinter den leichten Fragen und Aufgaben irgend welche seiner Kraft angemessene Schwierigkeiten, und verwickelt sich dann und erscheint unklar und verworren. Es gibt nun einmal für ihn

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin macht mindestens die Erfahrung, daß Schüler, die ihren Abiturienten drei bis vier Jahre in der Schullaufbahn nachstanden, nach einem einjährigen Unterrichte dieser Art ein eben so gutes Examen wie jene, wenn nicht besseres, machten, obwohl schwerlich, bei aller Achtung vor den einzelnen Privatlehrern, der Staat geneigt sein dürfte, den Männern, die jenen Privatunterricht ertheilen, eine höhere Bürgerschule in den obern Classen ganz zu überweisen.

Digitized by Google

gewiſſe, abgetragene und abgegriffene Schulwaare. Daß nun ſolche Mißgriffe in ſolchen Examinibus nicht undenkbar ſind, das wiſſen die Schulmänner doch recht gut und nur zu gut, denn ihnen hat Erfahrung und Praxis genug gezeigt, daß ein kenntnißreicher Mann noch nicht darum in Prima unterrichten kann, und daß es für jeden Lehrer, wenn er von einer Unterrichtsclaſſe zu einer höheren hinaufſteigt, erſt einiger Lehrjahre bedarf, bevor er den rechten Unterrichtsſchritt für die weiter gebildeten und gereiftern Schüler findet. Wenn man demgemäß nun auch auf andere Menſchenkinder zu ſchließen berechtigt ſein dürfte, ſo möchte doch auch ein ſolches Examiniren von ungeübten, um nicht zu ſagen ungeſchulten Männern bisweilen Mißgriffe im Beurtheilen herbeiführen, welche ſchon in den mißgegriffenen Aufgaben begründet liegen können und oft ſchon liegen dürften. Um nur Eines zu erwähnen: wer franzöſiſche oder lateiniſche Aufſätze jahrelang geſchrieben hat, weiß ſchwerlich noch die Unregelmäßigkeiten in der Formlehre und die Regeln der Syntax nach dem Wortausdrucke irgend einer Grammatik herzuſagen; wer in der analytiſchen Geometrie und ähnlichen Zweigen der Mathematik jahrelang ſich bewegt hat, der kann ſchwerlich noch jeden planimetriſchen Satz ex abrupto beweiſen oder irgend einen Satz aus der niedern Arithmetik regelrecht deduciren. Doch die Sache iſt wohl an ſich ſo klar, daß es des Weitern hier nicht bedarf. Aber dieſer Umſtand wird wiederum die Schulen nöthigen, ihren Schülern, welche ein ſolches Examen zu machen haben, den Weg des Privatunterrichtes anzurathen, um des guten Beſtehens gewiß zu ſein.

Zu dem allem kommt nun noch, daß jede Prüfungscommiſſion, die eben nur zum Prüfen berufen wird, und die ſich nicht im Lehren geiſtig erneut, zuletzt auf einen ganz beſtimmten Prüfungsmodus gelangt, der ſchließlich ein ganz beſtimmtes Gepräge hat. Das trifft alle Prüfenden mehr oder minder und zwar diejenigen am meiſten, denen recht viele Prüfungsgeſchäfte obliegen. Erneut man ja doch um dieſes Umſtandes willen öfters die wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, um eben dem Stereotypen zu begegnen. Dieſem Typus können nun leicht wohl die Privatlehrer nachſpüren und nachgehen, und werden daher mit ihren zugeſtutzten Schülern die Leiſtungen der Schulen überragen, weil die Schulen unmöglich ſich durch ſolche außer ihnen liegende Examenmoden beſtimmen laſſen können. So wird auch dieſer gar natürliche Umſtand wiederum die Schulen dazu beſtimmen, ihren Schülern den Weg des Privatunterrichtes für ſolche Examina anzurathen.

Wenn es gewiß keine Ueberhebung der Schulen iſt, wenn ſie mehr zu leiſten vermeinen für die Bildung, als der beſte Privatlehrer zu

Digitized by Google

leisten vermag, so liegt hier entschieden ein Uebel für eine doch nicht gar geringe Classe von jungen Leuten, welche denn doch wohl einmal einer ernstlicheren Erwähnung werth sein dürfte. Die materialistische Ansicht von der Bildungskraft eines bestimmten Schulwissens wird freilich nicht zu überzeugen sein; aber es gibt doch auch wohl noch Pädagogen genug, welche nicht den Stoff, sondern die Art des Aneignens für die Hauptsache in der Schulbildung und so in der geistigen Entwicklung erachten. Nicht was der Mensch hat, sondern wie er es hat, das gibt ihm seinen sittlichen Werth, und noch mehr ist dieß auf dem geistigen Gebiete der Fall. Andere werden solche Betrachtungen für ganz unnütze Sorgen erachten; indessen wenn man bedenkt, wie viel Schutzmauern für das leibliche Leben des einzelnen Menschen errichtet und wie viel Schutzwachen gehalten werden, so sollte man darnach meinen, es hätte wohl auch das geistige Sein einen Anspruch auf billigen Schutz und dürfte nicht so obenhin in die Gefahr gegeben werden, statt einer wahren geistigen Bildung nur Kenntniß für ein Examen einzuernten und so eigentlich leer auszugehen.

Doch es kommt nun noch ein Punct zur Erwähnung, in welchem wir uns gerne irren möchten. Es scheint fast, als ob die neben den Schulen construirten Examina sogar einen Einfluß auf die Gestaltung des höheren Schulwesens hätten. Man will zwar die Lehrgegenstände des Gymnasiums aus einem allgemeinen Principe herleiten — wie schlecht es auch gelungen sein mag — und tröstet sich mit dem ungeprüften Satze, es sei alles das im Gymnasium dargebotene Wissen für die vollendete geistige Bildung nothwendig; indeß wenn man sich nach dem Einzelnen fragt, so will die Antwort sich doch nur gar stelzenfüßig ausnehmen. Warum ein so allgemein gebildeter Mensch gerade so und so viel Inseln im stillen Ocean, so viel Geschichtszahlen wissen, so viel deutsche Dramen- und Litteraturperioden kennen, solche mathematische Aufgaben lösen, in den Vega'schen Logarithmentafeln aufschlagen und mit ihnen rechnen können muß, darüber will doch der geführte Beweis gar nicht recht Antwort geben. Sollten die außer den Schulen und von ihnen unabhängig construirten Examina nicht einen Einfluß geübt haben? vielleicht nicht heute noch üben? Man will — das scheint immer noch in dem Begriff der Allgemeinbildung zu liegen — den Zögling für alle Lebensverhältnisse — Berufsarten in unserm Sinne — ausgebildet haben und hat sich so gewissen Forderungen anbequemt, ohne es sich selber gestehen zu wollen. Man sucht sich selber zu schützen vor dem Geständnisse durch die Vorwände einer in sich vollendeten oder abgeschlossenen Bildung, die neben der Vorbildung für Universitäts- d. h. Fachstudien auch erreicht werden soll.

Digitized by Google

Es ſoll uns — wir wiederholen es — lieb ſein, wenn wir uns hier gänzlich im Irrthum befänden; doch würden wir uns auch nur dann erſt von demſelben überzeugen können, wenn man wirklich die Nothwendigkeit aller im Gymnaſium gelehrten Gegenſtände und zwar die Nothwendigkeit der dieſen Gegenſtänden zugeſtandenen ſtofflichen Breite aus einem andern Principe als etwa dem der fingirten Seelenvermögen nachwieſe; ja es würde für uns ſchon eine Beruhigung ſein, wenn man nur uns den Punct nachweiſen könnte, wo denn die Einheit und Einheitlichkeit aller der durch den Unterricht angebauten Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen zu finden wäre. Bis dieß geſchehen, müſſen wir den nicht zugeſtandenen äußern Einfluß auf die hier in Rede ſtehenden Bildungsſtätten für gar wahrſcheinlich halten, und meinen damit ein Uebel bezeichnet zu haben, das abgethan oder abgewehrt werden müßte.

Es entſteht nun freilich die wichtige Frage: Wie ſoll die Poſt, das Baufach, Forſtfach, Militär ꝛc. zu ſeinen Eleven kommen, wenn etwa die Schulen ihren Weg nach ihren pädagogiſchen Principien gehen und dabei den Weg gar nicht berühren, der für die beſtimmten Lebensfächer nothwendig durchſchritten ſein muß? Wird es dann nun nicht nöthig, daß dieſe Fächer beſtimmte Forderungen an das Wiſſen derer ſtellen, die ſich für ſelbige beſtimmt haben? Wenn das bejaht werden muß: können ſie denn anders als durch Prüfungsinſtructionen dieſes Maß des Wiſſens bezeichnen? Wenn auch das bejaht werden kann: werden ſie ſich dann nicht auch Prüfungscommiſſionen conſtruiren müſſen, um den nicht gehörig Vorbereiteten den Zutritt zu wehren? Auch das ſoll zugeſtanden werden. Wäre nun damit unſere ganze Deduction aufgehoben? Wir meinen nicht. Dieſe Forderungen können *erſtens* eine allgemeine Schulbildung, auch nach Schulclaſſen bemeſſen, in ſich enthalten, und die Entſcheidung über dieß Erfülltſein dieſer gehört wiederum lediglich den Schulen, wenn die beregten Uebelſtände nicht eintreten ſollen, und zwar gehören ſie den Schulen inſoweit, daß ein Schulzeugniß über den Aufenthalt des Schülers in der beſtimmten Schulclaſſe ausreicht. Wenn nicht, ſo verdächtigt man die Schulen mit ihren Zeugniſſen und ſtellt ſie durch eine Prüfung unter eine Controle, die kaum competent zur Beurtheilung erachtet werden dürfte. In dem Falle aber, wenn nicht ein Schulzeugniß der Art beigebracht werden kann, ſo gehört die Prüfung entſchieden wieder in die Schule, weil dieſe ja doch wohl den richtigen Maßſtab für die Befähigung eines Menſchen für eine beſtimmte Schulclaſſe haben. Jene Forderungen können und werden *zweitens* ganz beſtimmte Kenntniſſe in gewiſſen Lehrgegenſtänden betreffen, welche für das Studium des ſpeciellen Faches nothwendig und unerläßlich erachtet werden. Dieſe abzu-

Digitized by Google

prüfen wie zu erwerben, mag den Dikasterien wie dem Privatunterrichte überlassen bleiben, wenn es keine öffentlichen Schulen gibt, die eine solche Bildung geben wollen. Wenn dann diese Forderungen allen und jeden pädagogisch-didaktischen Principien oder allem und jedem erziehlichen Unterrichte so wenig entsprechen wie die Anforderungen für die höhere Gewerbeschule, so werden sich nach und nach Vorschulen für solche Anstalten bilden müssen, wie es ja in den Provinzialgewerbeschulen der Fall ist, d. h. ein Staat könnte dann möglicherweise so viele verschiedene Schulsysteme haben, als er Ministerien, und vielleicht auch so viele, als er besondere Gewerbs- oder Erwerbszweige hat. Wenn aber die Abforderungen nicht so abnorm sind, nicht eine so ganz einseitige Richtung des Geistes beanspruchen, nicht sich alles Ethischen entschlagen, dann werden sich ganz von selbst auch allgemeine Schulen herausbilden, welche die geforderte Vorbildung geben können.

Nun entsteht hienach die Frage: Ob irgend ein Ministerium neben einem Ministerium des Cultus ein Recht haben könne, eine Forderung an die Vorbildung für Fachstudien zu machen, welche allen Principien eines erziehlichen Unterrichtes widerspricht, oder ob unter allen Umständen, so lange es ein Cultusministerium geben soll, diese Regulirung nur von diesem letztern abhangen muß? Da uns diese Antwort nicht zusteht, so bemerken wir nur, daß vor der Umwandlung der monarchischen Staaten in constitutionelle wohl die erste Frage thatsächlich mit Nein beantwortet worden ist. Ob aber mit ihrer Bejahung ein Fortschritt geschehen sei, das muß vom pädagogischen Standpuncte aus entschieden mit Nein beantwortet werden. Wenn man Schulen aller und jeder denkbaren Art hat, so blüht darum weder das Schulwesen, noch wächst dadurch die Volksbildung, noch mehrt sich dadurch das geistige Nationalcapital. Wie viel Schularten aber nothwendig werden, das entwickelt sich am besten aus dem Leben heraus, wenn man nicht eigenwillig diese Entwicklung fesselt oder sie zu eng bestimmend abschneidet.

Jedermann wird zugestehen müssen, daß es doch ein gar großes Uebel sein dürfte, wenn nun entweder nach und nach so vielerlei unabhängige Schulen entstehen sollten, als man Ministerien hat, die alle doch eigentlich nur erst Vorbereitungen für die eigentlichen Hochschulen wären, oder wenn diese Vorbereitungen dem Privatunterrichte überwiesen werden müßten. Noch mehr aber wird man einräumen, daß das Uebel noch größer wäre, wenn nun solche Anforderungen für die einzelnen Fachstudien auf die Construction der allgemein bildenden Schulen bestimmend einwirken sollen. Da nun aber das Eine oder das Andere nicht ganz weggeläugnet werden kann, so dürfte folgen, daß die Organisation des Schulwesens

Digitized by Google

auch an einem Mangel leidet, der diese Uebelstände hervorruft oder doch deren Abwendung nicht möglich werden ließ. Vielleicht aber entwickelte sich dieser Zustand aus einem Umstande, den man nicht, ohne Anstoß hier oder dort zu erregen, berühren darf. Hätte man die Gymnasien nicht dienstbar gemacht allem und jedem Herrn, sondern scharf seine Principien von jeher aufrecht erhalten, auch sie nicht bloß mit Worten, sondern in der That verfolgt; hätte man die höhern Bürgerschulen sich in dem Anbequemen an die verschiedenen Forderungen den ethischen Mittelpunct suchen lassen, ihnen aber dann auch den verschiedenen Forderungen gegenüber zur Geltung und Anerkennung verholfen, so dürfte manche Prüfungsinstruction und Prüfungscommission weniger in dem Staate sein, und mancher falsche Wechsel auf Sicht des Privatunterrichtes dürfte weniger cursiren. Aber in dem Streben oder in dem Meinen, alle und jede Vorbildung im Gymnasium ertheilen zu können, d. h. in dem Verkennen, daß die Schulen Berufsschulen (im Sinne der Revue) sein müssen, in dem Festhalten des Begriffs eines gleichen Bildungsweges hat man den individuellen Charakter der Gymnasien mehr oder minder preisgegeben und schließlich den Erfolg erzielt, daß es neben den Gymnasien und höhern Bürgerschulen auch Militärschulen und Gewerbeschulen und auch hier und dort schon Handlungsschulen mit Vorclassen und außerdem noch allerhand Privatvorbereitungsanstalten gibt. Uns kann dieser Schulreichthum nicht gefallen. Es sind Gebüsche, welche Beeren für die Vögel tragen.

3. Die Examina in den Schulen

sondern sich in die öffentlichen und in die Classenprüfungen, die nicht öffentlich sind.

Die öffentlichen Prüfungen haben an den meisten Schulen eine Stelle gefunden. Der Ursprung derselben datirt sich her aus der Zeit, seit welcher der Staat auf das Volksschulwesen seine Aufmerksamkeit richtete und alles hervorsuchte, demselben eine Theilnahme in den Gemeinden zu sichern. Auch wirkten mit die vielen und mannigfaltigen Privatinstitute, welche durch solche öffentliche Examina sich ihrem Publicum zu empfehlen suchten. Der Zweck derselben wird von denen, die sich mit dieser Institution befreundet haben, in der Regel folgendermaßen angegeben. Die Schule habe dadurch Gelegenheit, 1. ihre Tüchtigkeit und den Erfolg der Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen, sich so eine Theilnahme und Anerkennung zu verschaffen; 2. der Schulbehörde ihre Leistungen übersichtlich zur Anschauung zu bringen; 3. den Lehrern und Schülern einen heilsamen Impuls zu einer angestrengten Thätigkeit zu

Digitized by Google

geben; 4. der Schule eine Art Feſt- oder Ehrentag zu bereiten und ſo den ſtets gleichförmigen Gang zu unterbrechen.

Laſſen wir vorläufig die Unterſuchung, ob dieſe Zwecke erreicht werden, noch bei Seite liegen und fragen wir erſt nach dem Weſen dieſer Inſtitution, ſo erſcheint ſie in einem Staate und in einem Volke, welches eigentlich kein öffentliches Volksleben hat, als eine Anomalie, welche die Jugend in eine Lage verſetzt, in der ſie ſpäter ſich nicht wieder findet. Das öffentliche Auftreten unſerer nordiſchen Völker iſt doch eine Seltenheit und da, wo es geſchehen iſt, hat es ſich auch eben nicht ſehr empfehlenswerth gezeigt. Es iſt freilich wohl von Parlamentsrednern und vor nicht gar langer Zeit von Volksrednern die Rede geweſen, und man hat ja wohl auch, wie alle und jede Vorbildung, ſo auch dieſe in den Gymnaſien geben wollen, wie man es ja auch noch für nöthig hält, Declamatoren zu bilden, indem ja doch in manchen Schulen Declamationsſtunden ertheilt werden; aber wenn auch die Gymnaſien ſolche Uebungen für ihre Allgemeinbildung nothwendig erachten, um allen alles zu ſein, ſo ſieht man doch ſolchen Grund nicht für die Volks- und Bürgerſchule, ſelbſt wenn wir die lächerliche Idee gelten laſſen wollten, als ob man Redner und Declamatoren in den Schulen vorbereiten oder gar bilden könnte. * Auch iſt wohl die Zeit ſolcher Gedanken glücklich vorüber, und wir dürfen daher alle die Inſtitutionen, welche die Schüler mit ihrem Thun vor die Oeffentlichkeit treten laſſen, als eine Anomalie bezeichnen, die durch den langen Gebrauch und die hergebrachte Gewohnheit nicht gerechtfertigt wird.

Solche Inſtitutionen entſprechen aber auch gar nicht der Stellung, welche die Schule im Erziehungsgebiete einnimmt. ** Ihre Thätigkeit wie ihre Aufgabe beſteht nicht bloß im Lehren, und wenn ſie nun mit ihrem Wiſſen allein vor das Publicum treten muß, ſo wird dadurch in Zuhörern, Lehrern und Schülern und auch wohl in den beaufſichtigenden Leuten nicht wenig die Anſicht befeſtigt, als ſei eben das Lehren die einzige Aufgabe. Wir möchten faſt ſagen, dieſe öffentlichen Examina hätten vornehmlich dieſen traurigen Gedanken geboren und nähren ihn fort und fort in aller Welt. Wir nennen dieſen Gedanken einen betrübenden, weil er gar vieles im Gefolge gehabt hat und noch hat, was man gerne wohl abthun möchte, aber ohne Verſtopfen dieſer Quelle nicht abthun kann.

---

* Es wird ja wohl auch noch an manchen Schulen bei dieſen öffentlichen Examinibus von den Schülern declamirt.

** Wir müſſen unſere Leſer ſchon wieder bitten, den betreffenden Aufſatz in der Revue, Jahrg. 1851, Juli- und Auguſtheft, nachzuleſen.

Digitized by Google

Was ist aber überhaupt ein Publicum für die Schule? Wohl kennt sie eine Schulgemeinde — doch die soll es ja nun einmal nicht geben, weil es nicht beliebt, sie zu organisiren —, auch noch eine kirchliche, auch eine bürgerliche; die Schule kann sich der Schulgemeinde auch als lehrende, der kirchlichen Gemeinde als betende, der bürgerlichen als ein Schulleben lebende präsentiren, und wird solches durch ihr Lehren, Beten und Schulleben täglich thun; aber ein Publicum gegenüber der Schule, dem sie sich präsentiren müßte mit ihren Lehrresultaten, gibt es gar nicht. Es ließe sich das hören, wenn die Schüler etwa fürs Publicum wie eine Waare auszustellen wären für die Käufer, damit diese sich die besten und die am meisten in die Augen stechenden aussuchen können. Diese Ausstellung der Schule vor ein Publicum ist in der That so widerwärtig, daß, wenn wirklich die Prüfung die Leistungen der einzelnen Schüler dergestalt ermittelte bis zu einem Urtheile über die einzelnen Schüler, daß dann die Eltern ihre Kinder vor einem solchen Examen gar sorgfältig bewahren würden. Glücklicherweise führt diese Schaustellung den Namen Prüfung nur so herkömmlich, und daher wird kein Schüler geprüft und auch keiner Eltern Kind durch eine solche Prüfung blamirt, und so lassen sich denn die Eltern gutmüthig diese Ausstellung ihrer Kinder gefallen, weil es einmal so herkömmlich ist. Es gibt wenigstens doch noch eine ganze Zahl von Eltern, welche die Schüchternheit ihrer Kinder höher schätzen als die durch solche öffentlichen Schaustellungen gewonnene Kunst der Ueberwindung und Beseitigung des Verlegenwerdens. So ein Zartgefühl wird zwar von andern Leuten und namentlich unsern sentimentalen Aesthetikern lächerlich gefunden; indessen das sittliche Urtheil hat doch auch sein Recht, wenigstens ein Recht einem Publicum gegenüber, das gar kein Recht hat an der Schule.

Diese Institution der öffentlichen Examina in den Schulen bringt die Lehrer in ein Verhältniß zu den Schülern, was der erziehlichen Wirksamkeit entschieden Abbruch thut. Daß der Lehrer mitgeprüft, ja mehr als der Schüler geprüft werde in solchen Examinibus, das fühlt der Knabe schon heraus, und sieht es wohl gar oft ganz deutlich und kann es von dem Antlitze und der Haltung mancher seiner Lehrer in deutlicher Schrift lesen. Mit dem einmaligen Aufblitzen eines solchen Bewußtseins ist auch das väterliche Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler weggeblitzt, und kein sogenannter väterlicher Ton und keine sogenannte väterliche Zucht kann das innerliche Verhältniß wieder anknüpfen. Wenn ein Vater vor seinem Sohne und zwar durch Befragen seines Sohnes geprüft wird, da hört das wahre Vaterverhältniß von selber auf, obwohl es mit festern Banden als in einer Schule geschlungen ist.

Digitized by Google

Dieſe Einrichtung ſtellt aber auch ſelbſt das Wiſſen in ein ganz falſches Licht. Iſt es doch, als lerne man nur, um ſich das Wiſſen irgendwo abfragen zu laſſen. Oder wie: haben die vielen Examina nicht faſt ſchon dieſen Gedanken oder dieſe Anſchauung hervorgerufen? Die Einrede, daß das Wiſſen auch bei einer ſolchen Anſchauung immerhin ſeinen Segen behalten werde, daß es in ſeiner geiſtbildenden und den Willen beſtimmenden Kraft nicht dadurch geſtört werde, dieſe Einrede dürfte doch nicht ganz zutreffen. Wie der Zweck, ſo die Mittel. Wird dem Wiſſen durch ſolche bewußten oder unbewußten Anſchauungen ein ſo niederer Zweck untergelegt, ſo werden auch die niedern Mittel gewählt, welche für dieſen Zweck des Wiſſens dann vollkommen ausreichen. Wären die Lehrer lauter vollendete Menſchen, wie man ſie zwar haben möchte, aber nun einmal auf dieſer Erde nicht hat; wären die Schüler lauter unverdorbene Seelen, wie ſie der äſthetiſche Rationalismus aus der Hand des Schöpfers und aus dem elterlichen Hauſe heraus in die Schule gehen läßt, worin er ſich nun einmal irrt; wären Lob und Tadel, Anerkennung und Verwerfung keine Hebel mehr, wie ſie es doch in dieſen Examen ſelber zur Geltung kommen ſollen; wären die Urtheile der Mitmenſchen eine gleichgültige Sache, wie ſie es ja eben nicht ſein ſollen: dann wäre eine ſolche ſchiefe Auffaſſung des Wiſſens, welche eben nur das abfragbare Wiſſen anerkennen will und anerkennen kann, eine minder gefährliche Sache und ein weniger einfreſſendes Uebel. Wenn ſchon andere Examina auch, ſo haben dieſe öffentlichen Examina vornehmlich dahin gewirkt, daß man kaum noch den Satz verſteht: nicht das, was wir wiſſen, ſondern wie wir wiſſen, gibt den Standpunct der geiſtigen Bildung an. * Und ſollte man dieß Mißverſtehen nicht für ein recht großes Uebel erachten?

Wenn auch ſchon die Schlußexamina ſtörend in den Entwicklungsgang der Schüler eingreifen mußten, ſo iſt es mit dieſen ſich jährlich wiederholenden Examinibus noch mehr der Fall. Für ſie werden nun abfragbare Partieen des Unterrichtes ſo ſicher gemacht durch Repetitionen, daß der Schüler auch noch in der zerſtreuenden und ſtutzig machenden und ungewohnten Situation richtig antworten kann. So wird ſich die Schularbeit auf ein Material des Wiſſens hingedrängt ſehen, dem ſie

---

* Daß dieſer Satz aber ſelbſt im Großen nicht mehr verſtanden wird, das beweist der Kampf zwiſchen der höhern Bürgerſchule und dem Gymnaſium, denn man hat immer das Was und nie das Wie des Wiſſens als den eigentlichen Kern der Streitfrage behandelt. Es iſt das freilich auch im Materialismus der Zeit mit begründet, was hier nicht geläugnet werden ſoll.

Digitized by Google

für den weitern Fortschritt in der Entwicklung gar nicht die Bedeutung zugestehen kann. Wollte sie nun aber alle Partieen des gesammten Unterrichtsstoffes auf solche Weise befestigen, so dürfte in der That der geistige Fortschritt in den Schulen trotz dieses Wissensmaterialismus sehr geringe werden. Je öfter sich demnach solche Examina wiederholen und je ausgedehnter sie abgehalten werden, desto mehr Störung bringen sie mit sich, desto mehr fördern sie solchen Wissensmaterialismus. Eine Schule, welche mit ihren Primanern noch solche Examina vor der gewöhnlichen Zuhörerschaft zur Befriedigung dieses Publicums jährlich ablegen kann, die dürfte einen eben nicht gar hohen geistigen Standpunct mit ihren Schülern einnehmen. Eine mehrstufige Schule, von welcher Schulart man auch reden mag, darf auf der letzten Stufe dem Material keine andere Wichtigkeit mehr einräumen, als daß es zum Verarbeiten da ist. Denn *das heißt eine Bildung abschließen*; sie darf selbiges nicht mehr urgiren, um es abfragen zu können; darf ihm nicht mehr eine Wichtigkeit, *als Material etwas zu sein*, einräumen. Ersichtlich aber dürfte sie durch die öffentlichen Examina wie durch die Schlußexamina auch von diesem Principe abgedrängt und so in dem Abschließen der Bildung wesentlich gestört werden. Haben wir recht gehört und gesehen, so empfinden auch die meisten Schulen diese Störung gar wohl und viele gehen daher an diese Examina nicht ohne ein gewisses Mißbehagen, und zwar mehrt sich dieses Mißbehagen mit der Bildungshöhe der Schüler.

Bis hieher haben wir nur die Seiten in Betracht gezogen, auf denen es bei solchen Examen ehrbarlich und ordentlich zugeht. Ob das auch immer der Fall ist, ob es nur immer der Fall sein kann und sein darf? Gibt es denn nicht auch schwache Lehrer, die man durch eine Blamage vor einem Publicum nicht noch mehr schwächen und so noch wirkungsloser, wenn nicht noch schädlicher in der Anstalt werden lassen darf? Oder nützt etwa ein solcher öffentlicher Blame? Wird der Lehrer besser? Werden die Schüler aus Mitleid mit dem Lehrer gehorsamer, fleißiger? Wird der Lehrer lehrfähiger und die Schüler lernwilliger durch eine solche Bloßstellung? Oder wird der Lehrer etwa eher pensionirt? Ach nein! Man spricht über ihn, raisonnirt über ihn, lacht auch wohl über ihn; aber er hat so lange fort zu lehren oder fort zu stümpern, bis er auch körperlich mehr als verbraucht ist. Aber man straft ihn! Nun ja, wenn es zweifelhaft ist, ob man mit Strafen an sich schon ein Kind bessern werde, so darf der Zweifel an der Wirkung derselben auf einen Mann nicht ohne Berechtigung sein. So weit unsere Beobachtung reicht, so können wir nicht finden, daß alle die Schulen — und deren sind

Digitized by Google

doch sehr viele — mit ihren öffentlichen Examinibus sich lauter tüchtige und vollendete Lehrer erzogen hätten. Im Gegentheil dürfte eine solche öffentliche Niederlage zu allerhand künstlichen Verdeckungsmitteln greifen lassen, welche vor dem sittlichen Urtheile nicht stichhaltig sein dürften. Ja es wird nicht zu viel gesagt mit der Behauptung, daß man entweder solche Lehrer gar nicht mehr im öffentlichen Examen auftreten läßt, oder wenn es unvermeidlich ist, sich dann freut, wenn sie wenigstens noch so viel Klugheit hatten, die Schwäche des Unterrichtes zuzudecken. Schulbehörde wie Rector sagen wie Christus vom ungerechten Haushalter, daß der Lehrer klüglich gehandelt und danken es ihm, daß er ihnen über eine öffentliche Verlegenheit glücklich hinweg geholfen hätte. Wenn nun bloß Schulvorstand und Rector so urtheilten, dann möchte die Sache noch hingehen; aber mit ihnen urtheilen auch die Schüler, und das ist ein großes, sehr großes Uebel, was nur diejenigen nicht groß genug anschlagen, welche der Schule gar keine Bedeutung für Erziehung einräumen und denen auch die unsittlichen Mittel erlaubt erscheinen, wenn sie nur ein Schulwissen erzielen. In den Augen der Schüler aber ist es nicht bloß der Herr X und Z, welcher das Publicum mit ihnen hinters Licht führt und so ihre und seine Schwächen verdeckt und das Publicum täuscht, sondern es ist der Lehrer ihrer Schule. So geht es in unserer Schule zu, sagen die Kinder und zwar mit Recht und aus dem ganz richtigen Gefühle, daß die Lehrer ihnen gegenüber als eine moralische Person erscheinen, von denen kein Einzelner als ein Glied leiden kann und leiden darf, ohne daß der ganze Leib daran Theil hätte. Und weil auch die zerfahrensten Lehrercollegien immer noch ein Gefühl von dieser moralischen Persönlichkeit behalten, so hilft denn wohl auch der College dem Collegen die Schwächen verdecken oder gibt wohl guten Rath noch hiezu. Die Aeußerung, die man hört, ein solcher nichtsnutziger Mann sei nicht eines Bessern werth, als durch das Urtheil des Publicums gezüchtigt zu werden, ist hiemit als eine ungehörige und nichtswerthe nachgewiesen. Oder wenn gar Rectoren und Schulvorstände darauf ausgehen — oder durch Veranstaltungen bei den Examinibus es erzielen — daß die Lehrerschwächen so recht zum Vorschein kommen müssen, so dürfte das ziemlich unweise sein und auch die Wirkung der tüchtigen Kräfte an einer solchen Schule gar sehr schwächen. Mit so rohen Händen ist das feine Uhrwerk einer Schule nicht zu repariren. Wo es aber in Lehrercollegien schon dahin gekommen ist, daß sich der Eine über die Blamage des Andern freut, da sollte man lieber eine solche Schulbude zuschließen, denn man wäre dann doch sicher davor, der Jugend nicht die Unsittlichkeit auf die feinste und legalste Weise einzuimpfen.

Digitized by Google

Da man nun aber gar leicht mit allerhand Einwendungen und mit Verneinungen solcher Erscheinungen bei der Hand ist, um sich nicht im gewohnten Thun stören zu lassen oder sich des Rechenschaftgebens über gewohntes und herkömmliches Treiben zu überheben, so sind wir schon. wie ungern auch, hier genöthigt, einige Scandalosa beizubringen. Glücklicher Weise hat der Unterzeichnete nur zwei solche öffentliche Examina als Schüler und keines als Lehrer mitzumachen gehabt. Sein Erfahrungsfeld ist daher nur geringe und die Leser dürfen also eben kein langes Sündenregister fürchten. Als Quartaner wurden wir bei einem schwachen, aber eifrigen Lehrer im Französischen und bei einem sehr fähigen und kräftigen, aber oft durch Amtsgeschäfte gestörten Lehrer in der Geographie des preußischen Staates geprüft. Jener beschäftigte uns den Sommer hindurch mit einem so bestimmt eingeengten Gebiete, daß wir bei aller unserer Unwissenheit im Französischen uns doch auf dem Examen mit einem gar sichern Wissen präsentiren konnten. Die Geographie des preußischen Staates ward uns in ein Heft dictirt, die Regierungsbezirke und deren Städte nach Nummern aufgeführt, und wir hatten durch ein halbjahrlanges Abfragen die Sache so weit bringen müssen, daß wir, ohne eine Landcharte gesehen zu haben, die Stadt Nro. 4, Nro. 7 ꝛc. des zweiten, fünften ꝛc. Regierungsbezirkes aufs prompteste anzugeben wußten. In der Secunda bestand die Prüfung in Geschichte und im Griechischen. In jener vertheilten sich die Schüler nach einem Schülerhefte die Seiten, welche jeder auswendig lernen wollte, und im Griechischen suchten wir Schüler uns eine artige Reihe von Regeln aus dem Buttmann zusammen, nach denen wir gefragt sein wollten. Zeugen leben noch unter den Lesern der Revue. Freilich sind das Auswüchse, aber es gab doch auch an dieser Schule Schulvorstände und Schulbehörden. Da nun keine Selbsterlebnisse als Lehrer beigebracht werden können, so kann nur noch das, was aus Beobachtung solcher Examina gewonnen ist, hier eine Stelle finden. Da es nicht wohl anständig ist, als Gast den Staub in den Winkeln des Hauses aufzublasen, so begnügen wir uns hier nur mit dem, was auf die Tafel der Oeffentlichkeit gelegt wurde. Das abfragbare Wissen spielte die Hauptrolle, wie natürlich; ein promptes Antworten bis zu dem Grade, daß es für ein Lehrerohr wie Mechanismus klang, ward gar oft wahrgenommen; ein Betonen von Nebenpartieen des Unterrichtes, welche aber gut sich aberaminiren ließen, war doch gar oft sichtbar; ja wir täuschen uns nicht, wenn die Schüler öfters mit ihrer Antwort dem Lehrer in seine Fragrede einfielen und so gleichsam mehr ahnten als hörten, was der Lehrer zu fragen beabsichtige. Wo es nicht so war, da ging nach dem Urtheile des Publicums das Examen schlecht.

Digitized by Google

Ob nun aber wohl, auch von solchen Auswüchsen abgesehen, jene obigen Zwecke erreicht werden mögen? Zu diesen gehörte zunächst, daß die Schule Gelegenheit erhalten solle, ihre Tüchtigkeit und den Erfolg der Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen und sich so Theilnahme und Anerkennung zu verschaffen. Hier ist jeder Satz mehr als zweifelhaft. Die wahren Schulleistungen lassen sich gar nicht in Examinibus darlegen und am allerwenigsten in den öffentlichen. Aber auch die wahre Lehrthätigkeit läßt sich nicht abprüfen, denn sie besteht in dem erweckten Interesse an der geistigen Beschäftigung, d. h. in dem Einleiten und Nähren des Bildungsprocesses, und das läßt sich nicht abprüfen; sie bewährt sich in dem Verknüpfen der vereinzelten Vorstellungen oder auch schon vorhandenen Vorstellungsmassen, und diese Bindefäden, die man durch die Lehrthätigkeit schürzt, lassen sich nicht abprüfen; sie gibt sich als eine sittliche That darin kund, daß sie auf ihrem ganzen Gange die Schülerindividualitäten nicht als verschieden benannte Schülernummern behandelte, und das läßt sich nicht abprüfen und durch keine Prüfung darlegen. Der Schreiber dieses Aufsatzes segnet heute noch den Mann, der ein ausgezeichneter Lehrer, man könnte sagen: ein wahres Muster nach jeder Seite hin war; aber um gute und gar gute öffentliche Examina zu bestehen, dazu waren seine Schüler durch seinen Unterricht nicht befähigte. Wohl aber hatte er sie belebt, daß sie für sich Grammatik wie Lectüre und schriftliche Imitationen aller Art trieben und in dieser freien Thätigkeit sich kräftig entwickelten. Wir müssen daher hier nochmals den Satz wiederholen, daß das Lob, gute Examina zu machen, für eine Schule ein ziemlich zweifelhaftes sein möchte. Nun aber gar die Ergebnisse der Lehrthätigkeit dem betreffenden, d. h. dem zuhörenden Publicum darzulegen, das ist eine vollkommen unlösliche Aufgabe. Man hat ein sehr gemischtes Publicum vor sich. Wonach, d. h. für wen verständlich richtet man nun sein Examen ein? Etwa für die alte Klosterfrau oder die Schneidermamsell oder den jetzt als Rentier betitelten ehemaligen Sattlermeister oder den invaliden Schriftsetzer oder den pensionirten Major oder die ästhetische Tante oder den kritisirenden Lehrer einer Schwesteranstalt oder den Ortsgeistlichen oder einen zufällig auch anwesenden sachverständigen Schulmann? Wie beim Gelde die Gemüthlichkeit aufhört, so hört auch beim Beurtheilen einer Schulleistung der hochgerühmte gesunde Menschenverstand eines solchen Publicums auf. Es ist nicht da, daß man sich ihm verständlich machen könnte, und nimmt daher auch nur Theil an dem Aeußerlichen und am Firlefanz, der noch an diesen Prüfungen flunkerartig herumzuhängen pflegt, als da ist Gesang und Declamiren und

Digitized by Google

feierliche Eröffnungen und feierliches Auftreten. Der Lehrer müßte mehr können als lehren, der die Leistungen einer Schule solch einem Publicum bis zur Beurtheilung aufschließen könnte. Oder wie: haben denn wirklich unsere Beamten, unsere Geschäftsleute, unsere Bürger so viel Zeit übrig, um irgendwo den Kern des Publicums für eine solche Schulprüfung zu bilden, daß nach diesem Kerne etwa Prüfungsanlage zu machen wäre? Da das nicht der Fall ist, so fehlt es denn auch nicht an Examenpartieen, womit man das sich langweilende Publicum für seine Ausdauer entschädigen zu können vermeint. Doch möchte das noch Alles hingehen, wenn sich nur nicht trotzdem diese Leute ein Urtheil bildeten, anmaßten und es von Ort zu Ort weiter trügen. Und was nun für ein Urtheil? Je mehr Schein und Klapperei und Charlatanerie und promptes Antworten, desto brillanter ging das Examen. Wo aber ein Lehrer zeigen will, wie weit seine Schüler gekommen sind in Auffassung einer einfachen, einer zusammengesetzten, mehrgliedrigen Frage, oder wie weit sie in Verknüpfung des Verwandten, aber Auseinanderliegenden und im Sondern des Verbundenen, aber Gleichartigen, oder wie weit sie im Beurtheilen und Beobachten, im richtigen Schließen und Wahrnehmen gekommen sind; kurz wer wahrhaft prüfen will, der erscheint schläfrig und langweilig und seine Schüler erscheinen unfreudig und unwissend, und dieser Mann ist seiner Verurtheilung vor der divina vox populi gewiß. Wer's Schauspielern nicht ein wenig versteht, der erringt in den öffentlichen Examinibus so wenig den Beifall eines Publicums wie auf den anderweitigen Brettern, und das Schauspielern ist eine Kunst, die man sich wenigstens beim Lehrgeschäfte selbst nicht einüben sollte. Die in solchen öffentlichen Prüfungen gewonnenen Erfolge sind daher mindestens sehr zweifelhafter Natur, und die Männer, welche bei einem solchen Examen so recht abfallen, mögen sich doch ja darüber trösten. Darum aber ist es denn nun auch mit der durch solche Examina gewonnenen Anerkennung beim Publicum nicht weit her. Der Lehrer gefiel und ein anderer gefiel nicht und ein dritter mißfiel. Und nun die Schule? Gefiel sie nun oder mißfiel sie? Und gehen darum die Kinder der 500—600 Eltern, welche bei der öffentlichen Prüfung nicht zugegen waren, nun länger oder freudiger oder kürzere Zeit und unregelmäßiger nach der Schule? Oder gibt man den Lehrern Zulagen, mehrt man Lehrkräfte, Lehrmittel? Oder hat das hier urtheilende Publicum auch nur den geringsten Einfluß hierauf? Oder sollte es wirklich der Fall sein, daß da, wo die Schulen keine solchen öffentlichen Schaustellungen veranstalten, diese Schulen weniger Theilnahme und Anerkennung im Publicum fänden oder noch schlechter als anderswo

Digitized by Google

dotirt würden? * Das Urtheil über die Leistungsfähigkeit, innere Tüchtigkeit, Erziehungskraft einer Schule bildet sich in der Schulgemeinde — die freilich nicht da sein soll und nicht da sein darf — und dann am ungestörtesten, wenn solche öffentlichen Examina nicht dasselbe trüben und verwirren. Dieses sich gar allmälig herauskrystallisirende und durch mehrmalige Umkrystallisirungen sich reinigende Urtheil ist das, was der Schule Anerkennung und in dieser Anerkennung eine Macht und eine Theilnahme und in dieser dann die nöthigen Mittel erwirbt. Dieses Publicum vernimmt täglich **, wie und was die Schule treibt und wie sie vorschreitet ꝛc., und darum erscheinen nur, wenn ja noch, diejenigen Publiker auf diesen öffentlichen Examenausstellungen, welche sich zu Hause am wenigsten um ihre Kinder bekümmern, oder die gar keine Kinder haben.

Doch wir dürfen eine Seite hiebei nicht übersehen. Wenn eine Schule auf solche Ausstellungen recht viel Gewicht legt, sie möglichst aufputzt und verziert und Mannigfaltigkeit hineinbringt und möglichst wenigen Schulstaub und Schulschweiß sehen läßt, dann gibt es eine nicht geringe Zahl achtungswerther Männer, welche durch das Erscheinen bei solchen Gelegenheiten ihre Achtung dem Director und den Lehrern beweisen zu müssen glauben. So bekommen denn an manchen Schulen diese öffentlichen Prüfungen, namentlich in kleinern Städten, wohl gar ein stattliches Ansehen. Dach diese den Persönlichkeiten gewidmete und geschuldete Theilnahme hat mit der Schule gar wenig zu thun und sagt gerade eben so viel Theilnahme und Anerkennung aus als die Gratulationen und Dankschreiben und Adressen ꝛc. bei Jubiläen und andern Gelegenheiten. Es gehört das zur Lebensart. Diese Männer aber, das muß man ihnen zur Ehre nachsagen, begehren dann auch nicht die Schwächen und die daraus fließenden Verlegenheiten und Beklemmungen der Schule zu sehen, sie sind mit dem, was die Schule ihnen auf glattem Wege vorbeiführt, vollkommen zufrieden, nehmen eine kleine Bemäntelung gar gerne hin, um nicht am Schlusse sich des anerkennenden und verbindlichen Urtheils gegen Director und Lehrer schämen zu dürfen, d. h. diese Männer begehren gar nicht das, was man sonst in

* Das Stettiner Gymnasium wie die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin haben keine öffentlichen Schulexamina; sie haben sich wohl beide eben nicht über Mangel an Anerkennung zu beklagen. Haben sie es doch möglich gemacht, alle Privatanstalten ohne öffentliche Examina zu überwinden. Auch dürften sie einen Etat aufweisen, der sich den Etats der öffentlich geprüften Schulen an die Seite stellen ließe.

** Siehe Revue 1853, Januar- und Märzheft: „Die häuslichen Aufgaben."

Digitized by Google

der Welt eine Prüfung zu nennen pflegt. Sie machen das wohlwollende Publicum aus, was da wünscht, daß ihm und allen Betheiligten bei einer solchen Prüfung wohl sei.

Kann und darf ein Lehr- und Erziehungsgeschäft nicht öffentlich vor dem Publicum betrieben werden, dann darf auch nicht das Lehrgeschäft vors Publicum gezogen werden. Es ist eine Versündigung an der Jugend, eine Entwürdigung des Lehrers, eine Schwächung der Schulerziehung. Mögen dieß die Freunde solcher Einrichtung zu stark finden: wir können nur unsere Meinung aussprechen, wie sie uns Erfahrung und Einsicht in die Pädagogik darbietet. Wollten wir dem einen Ausdruck geben, was wir beim Anhören solcher Examina oft empfanden, dann dürften andere und stärkere Bilder auftreten.

Als der zweite Grund solcher Veranstaltung wurde angegeben, daß durch solche Prüfungen die Schulbehörde eine Uebersicht über die Leistungen einer Schule bekäme. Wir meinen, dieser Grund sei mehr Spaß als Ernst. Nehmen wir das erste beste Programm, was hier zur Hand liegt. In diesem steht: Ordnung der Prüfung. Vormittag von 8 bis 12 Uhr.

1. Religion Quarta
2. Französisch Quinta
3. Lateinisch Serta
4. Geschichte Tertia
5. Arithmetik Secunda
6. Deutsche Sprache Secunda
7. Mineralogie Prima
8. Geographie Prima.

Wer daraus eine Uebersicht über die Leistungen einer Schule gewinnen kann, der muß weiser als Salomo sein. Freilich sind bei den Prüfungen immer einige Leute vom Schulvorstande oder doch mindestens einer aus demselben zugegen; ob er aber da ist, um sich vom Stande der Schule zu unterrichten und ob er es aus diesen Prüfungen kann? Nun und nimmermehr und selbst wenn er ein Alles wissender und verstehender Jurist ist. Es wäre doch auch ein wahres Unglück für die Schule, wenn ein Schulvorstand sich aus solchen Brocken ein Mosaikbild von der Schule zusammensetzte und sich gar einbildete, das Bild der Schule sich gemacht zu haben. Wir halten einer solchen Dummheit auch den Dummsten noch für unfähig. Wir denken uns die Theilnahme der Schulvorstände als eine pflichtmäßige Aufmerksamkeit, die sie an einem solchen Tage der Schule erweisen, und der einzige Effect, der wohl auch bisweilen seinen Werth haben mag, ist der, daß mancher Lehrer, der für die mancherlei Schulvorstandsmitglieder nur als ein Name auf dem Papiere in den Acten galt, nun doch einmal als ein leibhaftiger Mensch vor ihnen steht. Eine minder anerkennenswerthe Wirkung dürfte auch noch die sein, daß nach Anhören solcher Examina manche

Digitized by Google

Schulinspectoren nun über die Schulen wie aus Autopsie sprechen können, was, wenn solche Examina nicht wären, so wohlfeilen Kaufes nicht zu gewinnen sein dürfte. Solche Brocken aber, dazu ein wenig Phantasie und das mit einiger dialektischer Kunst durchgewirkt, das gibt schon einen Brei, mit dem man schon einige Actenfugen verschmieren kann. Eine andere Wirkung könnten noch diese Examina haben, nämlich alle Mitglieder der Schulvorstände zu nöthigen, doch ein Mal jährlich in die Schule einzutreten. Da indessen solche Forderung die Deputationen der bürgerlichen Gemeinde für eine Sache zumal, welche die bürgerliche Gemeinde auch wirklich nichts angeht, zu sehr belästigen würde, so hat man aus einem ganz richtigen Tacte eine solche Nöthigung nicht zur Geltung gebracht.

Den dritten Grund, Lehrern und Schülern einen heilsamen Impuls zu einer angestrengten Thätigkeit zu geben, nach allem Voraufgegangenen nun noch weiter zu besprechen, erlassen uns die Leser, die zustimmenden wie die nicht überzeugten, gewiß gerne. Welchen Lehrer solcher Impuls zu einer erhöhten oder angestrengtern Thätigkeit bringt, den bringt er auch zu Täuschereien und Schauspielereien und zwar zu diesen eher als zu jener Thätigkeit, weil sie bequemer zu üben sind und leichter und sicherer zum Ziele führen. Wo aber eine Schule mit solchen Mitteln ihre Schüler auch nur um einen Gran fleißiger machen kann, da steht es wirklich schwach mit ihr, und sie wird Krücken zum Weitergehen nicht entbehren können. So einfältig sind die einfältigsten Schüler nicht, um nicht wahrzunehmen, daß man in einer halben Stunde an eine nur einigermaßen gefüllte Classe kaum an jeden Schüler zwei bis drei Fragen richten kann. Aber mehr noch fühlt und erkennt der Schüler, daß das Urtheil des Publicums über sein Wissen und Nichtwissen ein vollkommen gleichgültiges für ihn sei. Wenn er also ja um eines solchen Examens willen fleißiger wird, so thut er es aus Liebe oder aus Barmherzigkeit für seinen Lehrer, damit der nicht öffentlich so blamirt wird. Die Schüler erspüren nur zu gut das Ungesunde in dieser ganzen Institution. Ein bischen Ehrkitzel von Seiten der Schule hilft wohl, wir wollen es nicht verschweigen, über dieses gesunde Getaft der Schüler hinweg, aber von den Früchten solches Kitzels halten wir erst recht nichts.

Als den wichtigsten und den einzig bedeutsamen Zweck sehen wir den vierten an, welcher den gleichförmigen Schulgang durch einen solchen Festtag der Schule unterbrochen wissen will. In der Revue ist von uns und nach mancherlei Seiten hin das Schulleben besprochen und in seiner tiefen Bedeutsamkeit dargestellt. Darum hier kein Wort mehr dar-

Digitized by Google

über. Soll aber dieſer Zweck erreicht werden, dann höre das Prüfen auf, dann werde nicht der Lehrer auf die Bühne gezogen und — die Schule bleibe in ihrer Gemeinſchaft, in ihrer Gemeinde und habe die Eltern, aber nicht ein Publicum zu theilnehmenden Freunden an einem ſolchen Schulleben und der Aeußerung desſelben. Den Schülern ſeien die Mitſchüler das Publicum, denn hier iſt die Welt des Schülers als Schüler; der Schüler weiſe ſein ſelbſteigenes Thun auf und gehe nicht am Fragbande ſeiner Lehrer einher und weiſe es ſeinem Publicum, d. h. ſeinen Mitſchülern auf. An einem ſolchen Schulfeſte mag auch ein Mann aus dem Schulvorſtande erſcheinen und auch ein Schulinſpector, doch nur als Vater im Hauskleide und in der Abſicht, Kinderthun zu ſehen und an Knabenthun ſich zu erfreuen. Doch wir wollten hier nicht wiederum über Schulleben und Schulfeſte ſchreiben, ſondern nur ſagen, daß ein ſolcher Zweck gewiß durch die öffentlichen Prüfungen geſtört und unmöglich oder zu einer Carricatur gemacht wird. Es werden bekanntlich nur die Zwecke erreicht, zu denen man die rechten Mittel ergreift, und die erdichteten und erdachten Zwecke irgend welcher Veranſtaltungen haben bekanntlich nur Bedeutung für diejenigen Leute, die vom Papiere eſſen.

Ungern berühren wir zum Schluſſe eine Entgegnung der Art, daß das Publicum wohl doch etwas mehr in dieſen Examinibus finden müſſe, als hier zugeſtanden werde, da ſelbiges den Wegfall derſelben ſich nicht gefallen laſſen würde. Wer iſt dieſes Publicum? So fragen wir alles Ernſtes? Wer ſind ſeine Stimmorgane? Die Stadtverordneten und deren Deputationen? Die Schulcommiſſionen, die vom Magiſtrate und den Stadtverordneten gebildet werden? Das ſollen die Organe für dieß Publicum ſein, das in Wahrheit doch allein bei der Schule betheiligt iſt? Und warum wollen dieſe etwa nicht das Examen fallen laſſen? Der Gevatter Schneider kommt ſich gar nicht ſchiecht vor, wenn vor ihm der Rector und Lehrer ſeine Scholaren abprüfen muß. Wir ſagen das ungern.

Die Examina auf dem Hausherde der Schule, alſo die nicht öffentlichen, können mancherlei Zwecke haben, und in manchen Schulen iſt daher des Examinirens ſo viel, daß man fragen möchte, wann denn eigentlich gelernt wird. An der Spitze aller der Zwecke ſteht die Belebung des Fleißes der Schüler und Veranlaſſung zu einer umfaſſenden Repetition. In zweiter Linie ſteht die Ermittelung der Reife für eine nächſt höhere Claſſe und Gelegenheit für den Director, den Standpunct der Claſſen und der einzelnen Schüler kennen zu lernen. Als einen dritten Zweck hört man wohl auch den aufführen, den Lehrern Gelegen-

Digitized by Google

heit zu geben, sich gegenseitig in ihrem Thun und Treiben oder doch in ihren Leistungen kennen zu lernen; als einen vierten und fünften wollen wir hinzufügen, die Schule zu regieren und die Selbstthätigkeit der Schüler und die freie Unterrichtsform anzubahnen, einzuleiten und zu beleben.

Da wir uns hier nun auf einem Gebiete befinden, worüber jede einzelne Schule für sich zu bestimmen hat, auf dem sich also auch die größte Mannigfaltigkeit entwickelt, so kann nun auch vornehmlich die pädagogische Seite ins Auge gefaßt werden. Wir bieten damit vielleicht auch die Gesichtspuncte dar, welche für die Examina über den Schulen nicht unberücksichtigt bleiben dürfen, wenn dieselben nicht nachtheilig wirken sollen.

1. Wenn es eine Prüfung gilt, so sei sie eine so gründliche, daß von einem sogenannten Examenglück nicht mehr die Rede sein kann. Solcherlei Prüfung kann es in der Schule nur behufs der Versetzungen geben, und diese auch dann nur, wenn das Urtheil der Lehrer zweifelhaft ist über die Reife eines oder einiger Schüler. Die Schule sage dann, sie sei zweifelhaft, und prüfe nun und überzeuge sich und vornehmlich den geprüften Schüler, daß er das erforderliche Maß der Kenntniß oder der Fertigkeit oder der geistigen Reife nicht habe. Man kann die andern nicht Bezweifelten ein wenig und zwar so weit mitprüfen, um dem Bezweifelten aus deren Antworten und Leistungen zu beweisen, daß er diesen nachstehe. Solche Prüfung geschehe dann auch in Gegenwart der Lehrer der Classe, um das verneinende oder bejahende Resultat aus einem Urtheile Mehrerer zu gewinnen. Man erachte diese Sache nicht für so leicht, wie sie gar einfach klingt. Wenn Versetzungsexamina einmal angeordnet sind, dann ist es dem Lehrer sehr peinlich, seinen Collegen gegenüber nur die Stümper zu fragen und so ein stümperhaftes Resultat seiner Lehrthätigkeit darzulegen, während die Schüler dabei sitzen, welche mit ihren Antworten ihn in einem ganz andern Lichte darstellen könnten. So weicht unwillkürlich der prüfende Lehrer seiner Aufgabe aus, und die Zuhörer nehmen es auch gerne hin, einmal genügende und prompte Antworten zu hören und des peinlichen Eindrucks, den ein stümperhafter Examinand immer macht, auf einige Zeit wenigstens überhoben zu sein. Es gehört zu einem solchen Examen eine gewisse Strenge der Gesinnung, welche nicht allen Leuten gegeben ist, und die sich im Verhältniß des Lehrers zum Schüler wohl gar als eine Härte anfühlt.

Aber solche Prüfung umfasse nie ein Material, welches nicht durch die regelmäßige Thätigkeit für die einzelnen Lehrstunden des Classencursus gewonnen sein müßte; ja sie frage erst recht nicht nach einem

Digitized by Google

Materiale, das man sich auch für ein solches Examen noch nachträglich eintrichtern kann, sondern stelle fest, wie weit der Schüler die Lehrstunde benutzt habe, in ihr thätig gewesen sei und wie weit das Material nach Anleitung des Unterrichtes verarbeitet sei. Wir müssen vom pädagogischen Standpuncte aus hierauf einen großen Nachdruck legen, daß man nie und in keinem Examen auf das Material des Unterrichtes ein großes Gewicht legen dürfe. Geschieht das, so macht man bald mit der Schule die Erfahrung, daß schwacher Eltern weichliche Söhne einige Adjutoren bezahlen, welche dem Söhnchen das Material einpauken und so Eltern und Söhnchen alle Gerechtigkeit erfüllt zu haben meinen. Doch möchte das noch hingehen, wenn nur nicht die Wirkung im Großen sich entwickeln wollte, daß die ganze Bildung schließlich eine materialistische ist, die trotz aller guten Examina doch nur Bornirtheit zum Stempel hat. Es versteht sich von selbst, daß in den obern Classen das Unterrichtsmaterial noch mehr in den Hintergrund treten muß als in den untern.

Wenn diesem Principe die Examina über den Schulen direct widersprechen, so ist oben darüber das Nöthige gesagt und kann ein von der Seite her kommender Einfluß nicht bestimmend für die Pädagogik sein. Man bilde sich auch ja nicht ein, daß man mit schwunghaften Reden von idealer Bildung und mit dem Beleben von allerhand Eitelkeiten einem solchen Materialismus steuern könne. Wenn eine Schule bei ihren Versetzungsprüfungen so und so viel grammatische Paradigmen und etymologische und syntaktische Regeln und Zahlen als den Inhalt der Classenpensen abbeten läßt, so wird sie in ihrer Prima wohl erfahren, weß Geistes Kinder das Gros ihrer Zöglinge geworden ist und — — sie braucht dann ein Abiturienteneramen als letztes Drohmittel, um auch auf dieser Stufe noch eine ernste Thätigkeit zu erzielen, und würde — man sagt es ja ziemlich offen — ohne ein solches Mittel vielerlei Gleichgültigkeit und Unfleiß und noch andere Dinge zu bekämpfen haben. Doch genug hievon, da gegen Herkommen und den Glanz guter Examina so wenig wie gegen die brillanten Schaufenster, welche die Augenlust mehren, erfolgreich anzukämpfen ist. Dem Widerspruche brauchen wir auch wohl nicht im voraus zu begegnen, da man sich mit der Pädagogik durch Bestehen von Examinibus vollkommen abgefunden hat.

Nur eine Einwendung, die so gar nahe liegt, muß noch berücksichtigt werden. Sie fließt aus der beliebten Uebersicht des Wissens oder gar aus dem unverstandenen Begriff einer abgeschlossenen Bildung. Also die Versetzungseramina sollen den Schüler nöthigen, sich eine Uebersicht über sein Wissen zu verschaffen. Zunächst wird man doch damit wohl

Digitized by Google

nur meinen eine Ueberſicht des Stoffes in jedem einzelnen Unterrichtsgegenſtande; denn eine Ueberſicht über das Wiſſen, das ſich ein Schüler ſchaffen ſoll, iſt doch wohl eine von den vielen ungeprüften Phraſen, die man wie ſo viele nachſpricht, ohne auch nur daran zu denken, daß man eine Unmöglichkeit geſagt hat. Alſo eine Ueberſicht über den Wiſſensſtoff in jedem einzelnen Lehrgegenſtande ſoll ſich der Schüler nochmals verſchaffen. Warum kann dazu nicht eine Unterrichtsſtunde oder deren zwei vom Lehrer eingeräumt werden? Uns dünkt, der Lehrer könnte dann ungeſtörter und ſicherer die Thätigkeit ſeiner Schüler controliren. Soll ihm das Motiv des Examens dabei zu Hülfe kommen, ſo iſt an ſich nichts dagegen einzuwenden; aber uns dünkt dennoch, wenn der Lehrer nicht ſo unterrichtet hat, nicht ſo von Zeit zu Zeit repetirt hat, daß ſeine Schüler fortdauernd dieſen Ueberblick behalten, ſo iſt ſein Unterricht nicht weit her, oder ſeine Schüler haben zu ſeinen Lehrſtunden nicht ihre Schuldigkeit gethan und werden ſie dann auch zu einem ſolchen Examen nicht thun und ſchließlich nicht zu thun *vermögen*. Sollten ſolches die Schüler wirklich vermögen, dann bedürfte es wohl ſo vieler Unterrichtsſtunden und Anſtrengungen von Seiten der Schule nicht, um einen Schüler in einem Gegenſtande und durch denſelben zu bilden.

Wenn man aber einwendet, daß wir wiederum zu viel und zu weit ſchlöſſen aus den mehr gleichgültigen — ſo ſcheint es immer den Fachdilettanten — Einrichtungen, ſo möge man doch einmal folgendes Exempel erwägen. Es wird ſchwerlich je ein Lehrer das Wiſſen einer Regel und des dazu gehörigen Beiſpiels für den Zweck des Unterrichtes in den Sprachen halten, auch wird das Abhören derſelben nicht in den Stunden die Hauptſache ſein, ſondern das Lehrgeſchäft wird darin beſtehen, die Regel zum Verſtändniß für den Schüler zu erheben und die richtige, ſichere und geläufige Anwendung derſelben zu erzielen. Die bildende That des Schülers wird doch auch nicht im Lernen der Regel und des Beiſpieles beſtehen, ſondern im Auffaſſen ihres Sinnes, im Wiedererkennen derſelben im Sprachſtücke, im Anwenden derſelben auf ein Beiſpiel. Dieß, ſollte man meinen, dürfte als zugeſtanden erachtet werden. Wenn ja! dann wird das Abhören der Regeln und der zugelernten Beiſpiele bei ſolchen Examinibus, die über die Verſetzung des Schülers entſcheiden ſollen, alſo für ihn von großer Wichtigkeit ſind, offenbar dem Schüler das Mittel zum Zwecke erheben und die untergeordnete Thätigkeit des Lernens ſolcher Regel wird als die übergeordnete über die geiſtige Anſtrengung in den Lehrſtunden erhoben. Das iſt ein Uebel, was ſich gar ſehr rächt. Eine Schule, die nun hierin nicht ſehr vorſichtig zu Werke geht, wird die Schulthätigkeit über kurz oder lang auf das leidige Abhören und

Digitized by Google

Controliren deſſen, was die Schüler zu Hauſe gethan haben, verwieſen ſehen; ſie hat und erzwingt vielleicht viel häuslichen Fleiß und lehrt wenig und lehrt ſich aus dem Herzen ihrer Jugend heraus und kommt ſchließlich dahin, mit allerhand geiſtigen Leckerbiſſen die Schüler in den Stunden zu feſſeln. Möchten dieß doch bloß Gedankenſpäne ſein.

Sollen alſo Prüfungen der Schule und ihrer Thätigkeit nützen, ſo müſſen ſie dann keine Farcen ſein, auch nicht das Material an die Spitze ſtellen, ſondern ermitteln, was der Schüler durch ſeine Thätigkeit in den Stunden vom Lehrer gewonnen habe. Wenn ein Lehrer ſolche That nicht aufweiſen kann, dann enthebe man die Schüler auch der Prüfung, und wenn in einem Gegenſtande keine ſolche That aus der Lehrſtunde aufzuweiſen iſt, dann ſtreiche man den Gegenſtand vom Unterrichtszeddel, und darf man das nicht, weil er zu der allgemeinen Bildung gehört, ſo ſtreiche man ihn wenigſtens aus den Prüfungen, über welche die Schule noch allein zu disponiren das Recht hat. Sie behält dann wenigſtens Zeit für diejenigen Gegenſtände, in welchen die Schüler eine andere Rolle hatten, als ſich das abhören zu laſſen, was ſie ſich für die Schulſtunde eingelernt hatten.

Demgemäß beſteht die rechte Prüfung darin, daß ſie eine Unterrichtsſtunde im eminentern Sinne wird, inſofern als ſie ohne Nebenblicke, ohne Erweiterung und Verbreitung des bis dahin durchwanderten Gebietes und ohne Erörterungen der Undeutlichkeiten und Unklarheiten und Halbheiten raſchen Schrittes vorwärts geht. Man wiederhole die in den Stunden in dem Lehrgegenſtande vorgenommenen Uebungen, zeige dabei, welche Beobachtungen, welche Schlüſſe, welche Combinationen, welche Unterſcheidungen, Vergleichungen und welche Anwendungen von dem Erlernten und in wie verwickelten Fällen der Schüler ſie zu machen fähig geworden ſei.

Vielleicht fragt man noch, warum man bei Verſetzungen nur diejenigen prüfen ſolle, deren Reife bezweifelt wird. Darum, weil man auf die Prüfung einer jeden Claſſe wohl ſchwerlich mehr als ſechs bis ſieben Stunden verwenden kann. Wenn nun in dieſer Zeit alle zu verſetzenden Schüler in allen Gegenſtänden geprüft werden ſollen, ſo wird keiner derſelben geprüft, und ſolche Scheinthätigkeiten thun nirgend und am wenigſten einer zu erziehenden Jugend gut. Aber wir haben einen tiefern Grund für dieſe Anordnung. Wenn die Lehrer nicht in einem Schuljahre oder wohl gar in zweien das Urtheil über die Reife eines Schülers gewonnen haben, ſo werden ſie es gewiß nicht durch eine Prüfungsoperation gewinnen. Sie dürften mit einer ſolchen Unſicherheit ihres Urtheils bei ihren Schülern wenig die Achtung mehren,

wie ja die Examina über den Schulen bekanntlich und selbstredend wenig dazu beitragen, indem auch sie ein gar großes Fragezeichen hinter dem Urtheile der Lehrer machen. Wo nun die Schule noch die Sache in der Hand hat, da wirke sie selber wenigstens nicht ihrer möglichen Wirksamkeit entgegen, indem sie Einrichtungen in sich hineinträgt, die nicht gut sind. Die Prüfung habe und weise keinen andern Zweck und keinen andern Charakter als den auf, einen Schüler von seiner Unreife zu überzeugen. Wird es ja in der Schule einmal nöthig, das Urtheil eines Lehrers zu corrigiren, so sei die Schule wenigstens so weise, diese Correctur nicht die Schüler merken zu lassen. Es gibt dazu andere Veranstaltungen, als die Lehrer vor ihren Schülern zu corrigiren durch Examina mit den Schülern, die vor fremden Zeugen angestellt und wohl gar mit einem gewissen Eclat betrieben werden.

2. Man kann aber auch in der Schule Examina anstellen, welche die Stelle von Repetitionsstunden vertreten und wozu man auch die Gelegenheit bei den Versetzungen benutzen kann. Hat man wenig frequente Classen, so ist die Sache an sich gut und besonders dann von guter Wirkung, wenn alle Schüler der Classe der Prüfung unterworfen werden können. Es ist schon recht, wenn alle Lehrer einer Classe hin und wieder Zeugen des Fleißes oder Unfleißes eines Schülers in allen Lehrgegenständen werden, und die Wirkung dieses Zeugens ist vollkommen sittlich. Es dürfte damit auch oft das Urtheil eines Lehrers über manchen Schüler berichtigt werden, was auch gut ist. Man kann in der That auch die etwa für den Unterricht eingebüßte Zeit dadurch einbringen, daß man einige Zeit vor dem Examen schon die sonst gewöhnlichen Repetitionen einschränkt und rascher im Unterrichte vorschreitet. Wenn jedoch die Classen frequent sind, so daß nur wenige Fragen an jeden Schüler gelangen können, so wird diese Institution gar bald zu einem opus operatum, was nur eine scheinbare Wirkung auf die Einfältigen hat und so im Großen mehr schadet als nützt. Solche Examina bringen eine gewisse Unruhe in den Unterrichtsgang, der nicht mit Eifer verwechselt werden möge, und können leicht zu demjenigen Repetiren der Schüler führen, was man in der Schulsprache das nochmal Uebersehen zu nennen pflegt. Diese Gefahr wird um so näher liegen, je mehr Stoff man für solche Repetitionen übrig läßt, wodurch dann die Schüler zu einem bloßen Uebersehen genöthigt werden, indem sie ja neben den nicht unterbrochenen Schularbeiten nicht Zeit und Kraft zu gründlichen und eingehenden Repetitionen behalten. Will man ihnen aber wiederum diese Zeit behufs der Examina gewähren, so wird die Einrichtung doch gar störend und hemmt dann eben so viel als sie fördert.

Digitized by Google

Wie nun alle Schulinstitutionen, auch die besten, sich durch eine regelmäßige Anwendung in ihren Wirkungen abnutzen, so muß man, wenn man mit diesen Examinibus wirklich etwas ausrichten will, auch mit ihnen sich vor der Einförmigkeit behüten. Es gilt hier Erfindungsgeist zu beweisen, der solchen Einrichtungen immer einen neuen Reiz und dadurch eine dauernde Wirkung verleiht. Die Schule, welche erziehlich unterrichten und erziehlich wirken will, darf nicht nach einem Schema examiniren, darf keinen Examenmodus in sich aufkommen lassen: er ist vom Uebel, wie überall, so in ihr besonders. Es ist das freilich für die Lehrer unbequem, für jedes solche Examen sich in neuen Schritten und Formen zu bewegen oder doch von Zeit zu Zeit den gewohnt gewordenen Schritt zu ändern; aber ein Knabe kann nun einmal nicht mit dem Vater in gleichem Schritt und Tritt den Spaziergang machen; er springt bald vor, bald bleibt er zurück und holt durch Laufen den Vater wieder ein. Es ist auf dem geistigen Gebiete nicht anders. Wird der Schultritt selbst auch in diesen Examinibus, welche die Jugend beleben sollen, ein gar gleich- und tactartiger, so wird er der Jugend langweilig und muß mit allerhand Reizmitteln, als da sind Versetzung, Rangordnung, Zeugniß ꝛc., erst wieder wirksam gemacht werden. Das ist nicht gut, obwohl so etwas in den Schulen hergebracht ist und darum von vielen wie der Sonnenaufgang angesehen wird, ohne daß sie sich fragten, wie so ein Sonnenaufgang doch wohl zu Stande komme. Welche Abänderungen man etwa treffen könne, das anzugeben würde hier viel zu weit von unserm Thema und in die Praxis zu tief hineinführen. Wer übrigens solchen Wechsel nicht ersinnen kann, der kann auch von den Vorschlägen Anderer keinen rechten Gebrauch machen. Pädagogische Mittel sind nur brauchbar und verwendbar von Pädagogen, in den Händen der ledigen und tüchtigen Praktiker bleiben sie ein Rothes todt Liegendes.

Noch dürfte eine Warnung nöthig sein. Wenn endlich die Lehrer der Anstalt mit recht lebendiger Theilnahme solchen Repetitionsexaminibus beiwohnen, so ist die Wirkung auf Belebung des Schülerfleißes ganz unverkennbar. Aber diese wahre und lebhafte Theilnahme der Lehrer ist und soll auch allein die wirkende Kraft sein. Fehlt diese lebendige und warme Theilnahme der Lehrer, so wird man wenig mit solcher Einrichtung wirken. Sieht man es ihnen an, daß sie sich durch das Anhören solcher Examina belästigt und gelangweilt fühlen, merkt man es ihnen an, daß sie selbige auch nur als ein opus operatum betrachten, durch welches sie nur um einige Freistunden gekürzt würden, so kann und mag man eine solche Einrichtung lieber ganz unterlassen. Das tædium der Lehrer wird bald ein tædium der Schüler gegen die

Digitized by Google

Lehrer, und mancher Lehrer hat sich bei solchem Zuhören der Examina um seinen guten Credit bei den Schülern gehört oder auch, wenn er viel und überwiegende Auctorität besaß, hat er den Examinibus ihre Wirkung durch sein langweiliges und interesseloses Gesicht weggeblickt. Es ist schon nicht anders mit der Jugend. Wenn durch äußere Mittel, wie doch die Examina auch nur sind, ein inneres Interesse bei den Schülern geweckt und gewirkt werden soll, so ist nur so viel Wirkung vorhanden, als die Schüler sich aus dem Interesse der Lehrer gewinnen.

Wenn nun diese Bedingung auch noch erfüllt ist, wenn alle Lehrer der Anstalt an dieser Institution mit Interesse Theil nehmen und aus Interesse für die Jugend freudig einige Stunden ihrer Muße opfern, dann wird eine große Wirkung dieser Examina nicht ausbleiben. Weil sie nun aber unverkennbar und groß ist, so sei man darum *mäßig im Gebrauche* des Mittels. Man bedenke nämlich, daß hier der Kraft und dem Einflusse des einzelnen Lehrers das moralische Gewicht der Mitlehrer für die Thätigkeit der Schüler zu Hülfe kommt. Wird nun dieß Mittel oft angewandt, so geht nach und nach das Ansehen und die Kraft des einzelnen Lehrers solchem Gewichte gegenüber verloren und man erlebt, daß die Schüler nur noch für die Examina thätig sind. Ja es kann endlich in einer examenreichen Anstalt dahin kommen, daß man in ihr nur so viel Perioden des Fleißes wahrnimmt, als es Examinirzeiten gibt. Wenn die Sache aber solche Wendung nimmt und sollte sie auch nur für einzelne Lehrer solchen Ausgang nehmen, so hat man alle Ursache, dann inne zu halten mit solchen Dingen.

Schließlich sei hier noch auf die Gefahr aufmerksam gemacht, daß bei einem häufigen Examinirwesen sich nach und nach in den Schülern der Gedanke festsetzt, *als arbeite man nur, um Examina bestehen zu können*. Dieß heillose aller Uebel darf mindestens nicht die Schule auch noch in ihrem eigenen Schooße großziehen helfen. Damit man aber nicht wieder glaube, wir sagten hier zu viel, so wollen wir noch hinzufügen, daß nicht bloß bei den Schülern, sondern sogar auch bei den Lehrern durch das Examiniren an allen Ecken und Enden sich *der Gedanke* eingeschlichen oder doch in deren Thun sich als vorhanden constatirt hat, *als ob man die Schüler nur behufs der abzulegenden Examina zu lehren habe*. Das ist ein großes Uebel, und die erziehenden Schulen sollen es nicht mehren. Freilich wohl wird nur solche Schule ihr Schlußexamen gut machen, welche recht viel auf dem Schulwege examinirt hat; doch wir halten dieß Gut noch nicht für ein Gut.

3. Wahrhaft fruchtbar und ersprießlich werden nur da die Examina,

Digitized by Google

wo sie die Selbstthätigkeit der Schüler noch in einem andern Sinne beleben als in dem, daß ein Material aufgefrischt wird, d. h. da, wo die freie Unterrichtsform hat Platz gewinnen können Was die einzelnen Schüler und Schülergruppen sich im Einzelnen erarbeitet haben, was sich also den Schulaufgaben und der Schulcontrole entzieht, was sie sich zu erarbeiten fähig geworden, das sollte und könnte an solchen Examentagen dargelegt werden, um so die freie That des Schülers zur Anerkennung vor alle Lehrer zu bringen. Doch zu solchem Thun haben die Schulen keine Zeit, keinen Raum und vielleicht auch keine Lust und kein Geschick; dafür haben die revidirten Lehrpläne keinen Titel, die Revisions- und Inspectionstabellen noch gar keine Rubrik, und so gehört diese freie Unterrichtsform einem unausführbaren Idealismus an, und darum sei auch hier über ihn fortgegangen als das Metall, was zu schürfen erst vielleicht kommenden Geschlechtern vorbehalten ist, d. h. den Nachkommen, welchen das geistige Bilden doch mindestens als eine freie Kunst und nicht als ein handwerkendes Arbeiten gelten darf. Aber trotz der Verneinung einer solchen Schulthätigkeit * kann man und sollte man solche Examentage benutzen, um die Selbstthätigkeit der Schüler zu beleben. Z. B. wenn eine Schule kühn genug war, die Lehrgegenstände durch Semester unterbrechen zu lassen, so kann sie zu einem solchen Examen die Repetition des im vorigen Semester behandelten Gegenstandes aufgeben, und sie hat damit ein wichtiges Mittel, diejenigen Schüler, welche schon ein Semester in der Classe gesessen haben, eben so angestrengt zu beschäftigen wie die Schüler des letzten Semesters. Ferner stelle man den Schülern, welche etwa zur Versetzung geprüft werden sollen, die Aufgabe, so und so viel Seiten aus dem oder jenem Schriftsteller sich zu präpariren und dann auf dem Examen darzulegen, wie gründlich sie sich präpariren konnten. Oder man gebe gewisse Capitel auf zum Analysiren, sei es nach Etymologie oder nach Syntax; oder man fordere Inhaltsangabe ganzer Abschnitte und Bücher, welche man zu lesen auftrug; oder stelle Themata in Geschichte, Geographie, im Deutschen, welche auf dem Examen zur Besprechung kommen sollen, u. dgl. m. Leitet man so von der untersten Classe herauf allmälig die Selbstthätigkeit ein, so wird man selbst schon mit diesen wenigen Mitteln eine Prima sich heranbilden, die zwar noch nicht gute Examina besteht, aber innerlich oft gar anders aussieht als die, aus denen die belobten Examinanden hervorgehen. Man

* Es hat freilich niemand eine freie Unterrichtsform in den Schulen verboten; aber wenn das gebotene Tagewerk der Schulen ohnehin zu groß und zu ermüdend ist, dann verbietet sich eine solche freie Thätigkeit ganz von selbst.

Digitized by Google

bildet wirklich Schüler, welche mit Freuden die Zeiten begrüßen, wo ihnen der Schulgang Raum gibt zu eigener freier und zusammenhängender und tiefer eindringender Beschäftigung. Solchen Erfolg können wir verbürgen, ohne stolz zu reden, und er läßt uns eben ahnen, welche Frucht man in den Schulen auch heute noch erzielen könnte, wenn ihre Enderamina ihnen es gestatteten, der freien Unterrichtsform zu pflegen.

Digitized by Google

Die Classiker und die Kirchenväter in den Gymnasien.

Von L. Mezger, Professor am evang. Seminar in Schönthal.

Die Anfechtungen, welche die classischen Studien in unseren Tagen zu erleiden haben, bringen neben anderem Gewinn auch den Vortheil, daß die Angelegenheiten der Schule weit eher auf die Theilnahme eines größeren Leserkreises rechnen können und auch die allgemeineren Tagesblätter von Zeit zu Zeit darüber Verhandlungen pflegen müssen. Bekanntlich sind es zwei entgegengesetzte Seiten, von denen her seit einigen Jahrzehnden die Angriffe auf das herkömmliche Studium der römischen und griechischen Classiker in unserer Mitte erfolgt sind und fort und fort erfolgen; bald soll das zeitliche, bald das ewige Heil unserer Jugend darunter leiden; mit andern Worten, die Einen glauben dadurch die materiellen Interessen, das Aufblühen der Industrie gefährdet oder wenigstens beeinträchtigt, und wiederum sehen Andere darin ein Hinderniß des reineren und tieferen Christenthums, und setzen voraus, die Erziehung der höheren Stände müßte in dieser Hinsicht wesentlich gewinnen, wenn man mindestens einen Theil des Gebietes, das in unseren Schulen die Classiker in verjährtem Besitz haben, für specifisch-christlichen Unterrichtsstoff in Anspruch nähme. Nur von den letztgenannten Gegnern soll hier die Rede sein.

Uebrigens ist es nicht die Absicht dieser Zeilen, auf den in den dreißiger Jahren mit dem Losungswort „Classiker und Bibel" entsponnenen Streit zurückzugreifen. Der Gang dieses Kampfes und der nunmehr nahezu vollendete Abschluß desselben in Deutschland, wie ihn jeder Stimmfähige und das öffentliche Urtheil nur billigen und erfreulich nennen kann, ist theils aus den philologischen und pädagogischen Zeitschriften, theils namentlich aus den Verhandlungen des Elberfelder Kirchentags 1851 (s. Verhandl. 1. Heft, S. 12—42)* bekannt. Das Referat, welches daselbst Herr Regierungsrath Landfermann über „christlichen Gymnasialunterricht" abgegeben hat**, entscheidet die wichtigsten hieher gehörigen Fragen in einer Weise, daß die von ihm ausgesprochenen Grundsätze wohl von der Mehrzahl der Gymnasiallehrer und Philologen, wenigstens des evangelischen Deutschlands, werden als maßgebend betrachtet und befolgt werden, und daß andererseits die Kirche

---

* Man vergleiche auch die neueste gewichtige Stimme über diese Frage in dem Vortrag von Rector Dr. Roth unter dem Titel: Wie die Beschäftigung mit dem classischen Alterthum der religiösen Jugendbildung förderlich sein könne. Stuttgart 1853.

** Päd. Revue XXIX, 367 ff. abgedruckt. L.

Digitized by Google

ſich vollkommen dabei beruhigen kann. Ueberhaupt handelt es ſich in dieſen Blättern für mich nicht um eine umfaſſende Behandlung dieſer Schul- und Kirchenfrage im Allgemeinen.

Vielmehr iſt es die beſondere Geſtaltung, welche dieſe Sache in Frankreich neueſtens gewonnen hat, und zwar aus Anlaß einer vielbeſprochenen Schrift, eine Geſtaltung, die auch theilweiſe auf deutſchem Boden Anklang findet. Das iſt es, was im Nachfolgenden erörtert werden ſoll. In demſelben Maße nämlich, wie die politiſchen Umwälzungen jenſeits des Rheins einen ſtürmiſcheren und gefährlicheren Charakter annehmen als dießſeits desſelben, iſt auch die im Intereſſe des Chriſtenthums erwachende feindſelige Stimmung gegen das claſſiſche Alterthum und deſſen Studien bei einer Fraction des franzöſiſchen Clerus zu einem wahren Sturm ausgebrochen, in Vergleich mit welchem die Angriffe in unſerer Mitte, ob ſie auch zum Theil ein Widerhall jener Stimmen ſein mögen, faſt für nichts zu achten ſind. J. Gaume, Generalvicar von Nevers, hatte der Polemik, welche ſeine Partei im „Univers“ und „Ami de la religion“ gegen die Claſſiker und gegen deren Beſchützer und Freund, den Biſchof von Orleans, in ſehr ſcharfem Tone treiben, in einer ausführlichen Schrift Worte geliehen. Dieſelbe iſt unter dem Titel: „Der nagende Wurm der heutigen Geſellſchaften oder das Heidenthum in der Erziehung“ und mit dem Motto: Infandorum enim idolorum cultura omnis mali causa est et initium et finis. „Aus dem Franzöſiſchen“ vor zwei Jahren in Regensburg in deutſcher Ueberſetzung erſchienen.

Der Verfaſſer, zu deſſen Anſichten der das Buch einleitende und empfehlende Cardinal Gouſſet, Erzbiſchof zu Rheims, ſeine volle Zuſtimmung gibt, ſchildert zuerſt die Krankheiten der jetzigen Geſellſchaft und die derſelben drohenden Gefahren und ſucht als das einzige Rettungsmittel nachzuweiſen die Chriſtianiſirung des Unterrichts und die Beſeitigung des Heidenthums in der Erziehung dadurch, daß man die Kette des katholiſchen Unterrichts wieder anknüpfe, welche vor vierhundert Jahren in ganz Europa zerriſſen worden ſei; denn das in den gelehrten Unterricht ſeit der Reformation aufgenommene Studium der alten Autoren, das und nichts anderes ſei der nagende Wurm der heutigen Geſellſchaften; in der Wiedergeburt der Wiſſenſchaften habe man die unerhörte Revolution zu erblicken, deren unſelige Folgen noch bis auf dieſen Tag fortdauern. Um dieſen Folgen zu begegnen und den genannten Zweck zu erreichen, wird der im Mittelalter beobachtete Gebrauch angerühmt, den Kindern nur die Acten der Märtyrer, die Lebensbeſchreibungen der Heiligen in die Hand zu geben, wonach ſie unter der Leitung erleuchteter und

Digitized by Google

christlicher Lehrer nicht bloß ohne Gefahr, sondern auch mit Nutzen die profanen Autoren studiren könnten. Diesen Weg einzuschlagen, habe man um so mehr Ursache, da die Litteratur, Sprache und Kunst der Neuzeit durch den Einfluß des classischen Alterthums nicht allein in der Form eine nachtheilige Veränderung erlitten habe, sondern auch ihre Reize und Popularität eingebüßt habe und tief in ihrem Geiste verderbt worden sei. Statt originell und unabhängig zu sein, habe sich die moderne Litteratur zu knechtischer Nachahmung hergegeben, sie sei nicht ein natürliches Product, sondern eine Treibhauspflanze, ein Machwerk ohne Saft und Kraft, der entartete Apostel des Sensualismus, während sie das Organ des christlichen Spiritualismus bilden sollte. Das sei Folge der Renaissance, die ein unermeßlicher Rückschritt, nicht Fortschritt, eine Quelle des Irrthums nnd der Schande für Europa, nicht eine Quelle des Lichts und Ruhms gewesen sei. Desgleichen seien die Philosophie im Besonderen, Religion, Familie und die ganze Gesellschaft durch das classische Gift angesteckt worden, alle Krankheiten und Uebel, an denen die Gegenwart leide, auch der Socialismus und Communismus schreiben sich von den humanistischen Studien her.

Gegen diese und ähnliche im „Univers" und sonst ausgesprochenen Anklagen und Uebertreibungen erhoben sich nun bekanntlich gewichtige Stimmen aus der Mitte des französischen Clerus. Außer den Erklärungen der Bischöfe von Orleans und Chartres sind besonders das schöne Sendschreiben des Erzbischofs von Bordeaux, Cardinal Donnet, und des gefeierten Kanzelredners P. Lacordaire an den Abbé Landriot als wichtige Actenstücke in diesem Streit und als Denkmäler einer gesunden Beantwortung der angeregten Frage zu betrachten. Ein Recensent der Schrift von J. Gaume in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 67. Band, 1. Heft, Dr. Hoffmann in Neiße, dem wir das Referat über das Geschichtliche unserer Frage zum Theil entnehmen, theilt den wesentlichen Inhalt dieser Briefe zur Vertheidigung der classischen Studien (S. 63 u. f) mit. Wir müssen, um nicht zu weitläufig zu werden, die Leser auf diese Zeitschrift oder die französischen Originale verweisen. Unsere Aufgabe ist nicht, den Streit ausführlicher zu erörtern, sondern diejenige Gestaltung noch weiter ins Auge zu fassen, welche die Sache neuestens in Frankreich und auch in Deutschland gewonnen hat, und daran die nothwendig scheinenden Bemerkungen zu knüpfen.

Die neuesten Gegner der Gaume'schen extremen Ansicht, Lenormant und Abbé Landriot, haben sich nämlich zu einem schon von dem Bischof von Gap, Irenäus, gemachten Vermittlungsvorschlag herbeigelassen, der, wie es scheint, in Frankreich bei dem Clerus vielfach

Digitized by Google

Anklang findet, und der auch von deutschen Gelehrten, und zwar nicht allein von Dr. Buß, sondern auch von dem schon genannten Dr. Hoffmann in der angeführten Recension mit einigen Modificationen gutgeheißen wird. Die Vermittlung besteht darin, daß, „ohne auf die Meisterwerke von Athen und Rom zu verzichten, wenn sie sorgfältig von dem gereinigt würden, was sie oft den guten Sitten und dem katholischen Glauben Zuwiderlaufendes enthielten, daneben christliche Autoren in einer billigen Proportion eingeführt werden sollen". So der Bischof von Gap und der Cardinal Erzbischof de Bonald und gleichermaßen Lenormant und Landriot, nur daß sie ausdrücklich gegenüber von Gaume an dem Grundsatz festhalten, nicht, wie dieser verlange, vor den alten Classikern und diese überwiegend, sondern neben denselben hergehend, und so, daß man der historischen Entwicklung gemäß mit den Alten beginne, sollen die christlichen Kirchenschriftsteller der Jugend in die Hände gegeben werden.

Dr. Buß in seiner Schrift: „Die Reform der katholischen Gelehrtenbildung in Deutschland an Gymnasien und Universitäten. Schaffhausen 1852" faßt seine Ansicht mit den Worten zusammen: „Weil der Unterricht nach den Altern des Lebens ertheilt werden soll, so glaube ich, daß von unten hinauf die Parallele des christlichen und des heidnischen Elements geführt werden muß. Die Hauptsache ist: das heidnische Element muß von dem christlichen überwunden werden, d. h. die Schönheit der Form soll aus der heidnischen Litteratur gewonnen, sie selbst aber soll mit christlichem Inhalt erfüllt werden. Das Studium der herrlichen Denkmale des christlichen Alterthums ist daher als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidnischen Alterthums zu verbinden."

Besonders eingehend bespricht die Sache ein Aufsatz in den historisch-politischen Blättern, 30. Bd., 2. H., S. 91—105: „Classisches Alterthum und Philologie und ihr Verhältniß zu Christenthum und christlicher Erziehung"; auch hier wird die Lectüre der Kirchenschriftsteller neben den Classikern empfohlen, ausdrücklich aber verlangt, die Jugend müsse zuvor an den griechischen und römischen Schriftstellern die betreffenden Sprachen erlernt und eine tüchtige Gymnastik des Geistes erfahren haben, sonst könnten die Schriften der heiligen Väter nicht mit Nutzen gelesen und nach Form und Inhalt der Jugend vermittelt werden.

Hiemit stimmt nun, wie gesagt, im Allgemeinen der genannte Recensent in den philologischen Jahrbüchern (vgl. denselben im Archiv, XIII, S. 532, 581) überein. Nachdem er über Heidenthum, Christenthum, Mittelalter gute Worte gesprochen und z. B. gesagt hat: „Das Heidenthum

Digitized by Google

iſt gefallen, weil ſeinem ſchönen Leib die ſchöne Seele abhanden gekommen war; das Chriſtenthum des Mittelalters erwies ſich als unhaltbar, weil ſeiner ſchönen Seele ein äſthetiſches Aeußere, dem tiefen Gedanken die entſprechende Form fehlte; wollen wir denn wieder eins oder das andere pflegen, da doch nur beide vereint, chriſtlicher Inhalt in claſſiſcher Form, geſunder Geiſt in geſundem Körper, das Richtige geben?" fährt er fort: „Wir können der heidniſchen Claſſiker zu chriſtlicher Durchbildung niemals entrathen, wohl aber können wir verlangen, daß die Claſſiker in chriſtlichem Geiſte geleſen und erklärt, mit dem Lichte der chriſtlichen Offenbarung beleuchtet und als Vorſtufe des Chriſtenthums, nicht aber als non plus ultra der Bildung, am wenigſten der ſittlichen, behandelt werden. — Weil jedoch die neuere Litteratur theilweiſe einen unchriſtlichen, ja dem Chriſtenthume und den von ihm geſchaffenen Lebensformen ſogar feindſeligen Geiſt bekundet und der antike Senſualismus bei der materiellen Richtung der Gegenwart eines ſtärkern ſpiritualiſtiſchen Gegengewichts bedarf, ſo halten wir die Aufnahme der heiligen Väter in den Kreis der Lectüre der obern Gymnaſialclaſſen für nothwendig, um durch die heranwachſende Generation wieder eine von durchaus chriſtlichem Geiſte durchdrungene, die Autorität und ſtaatliche Ordnung in jeder Weiſe ſtützende Litteratur vorzubereiten."

Dieſe auch in einer beſonderen Schrift: „Chriſtenthum oder Heidenthum. Neiße 1848", S. 10 ff. ausgeführte Theorie hat nach ſeiner Verſicherung der Verfaſſer, Dr. Hoffmann, auch praktiſch erprobt, indem er in ſeiner Prima neben Cicero de officiis die gleichnamige Schrift von Ambroſius und die zwei erſten Bücher von Lactantius institut. div. geleſen und die Freude gehabt hat, „daß nicht nur die Arbeiten durch und durch chriſtlichen Geiſt athmeten, ſondern auch in formeller Hinſicht weniger als jemals zu verbeſſern war, weil die Schüler gelernt hatten, auch chriſtliche Begriffe mit Leichtigkeit lateiniſch auszudrücken". Zugleich „haben achtungswerthe Philologen, Ameis in Mager's pädag. Revue, 1848, Auguſtheft, S. 125, und Aug. Gladiſch: Die Religion und die Philoſophie in ihrer weltgeſchichtlichen Entwicklung. Breslau 1852, S. 104, ihre Zuſtimmung zu des Verfaſſers Anſicht über das Verhältniß der antiken und der chriſtlichen Bildung ausgeſprochen" (was jedoch wohl nicht zugleich auf die genannte Forderung, die Kirchenväter in Gymnaſien zu leſen, bezogen werden darf).

Was ſagen wir nun aber zu der letztgenannten Forderung, und was iſt zu hoffen oder zu fürchten von dieſer, wie aus dem Bisherigen zu ſehen, in allem Ernſte in Frankreich wie in Deutſchland beabſichtigten Reform des Gymnaſialunterrichtes? Das iſt die Frage, deren Beantwortung

Digitized by Google

vorzugsweise der Zweck dieser Zeilen ist. Daß es eine Frage ist, die wohl erwogen werden darf und die auch außerhalb der Schule und nicht allein in philologischen Blättern verdient besprochen zu werden, bedarf keines Nachweises, wenn man einerseits die bedeutende Tragweite der Sache, andererseits die Energie der Partei bedenkt, der einzelne Vertreter dieser Ansicht angehören und welche nicht gewohnt ist, bei bloßer Theorie stehen zu bleiben.

Auch abgesehen von dem Umstand, daß es an vielen Gymnasien an geeigneten Lehrern fehlen wird, um die Lectüre der christlichen Kirchenschriftsteller „in einer billigen Proportion" in den Gymnasialunterricht aufnehmen und nutzbringend betreiben zu können, erhebt sich die doppelte Bedenklichkeit: wie soll es dann in evangelischen oder paritätischen Schulen, in denen man sicherlich im Ganzen auf diese Lectüre weniger Werth legen wird als in rein katholischen, gehalten werden, und wie ist es möglich, daß das Gymnasium ein weiteres Unterrichtsfach aufnehme, da doch in unserer Zeit die Methodik wie die Medicinalpolizei gleichsehr auf Vereinfachung und Verringerung des Unterrichtsstoffes und der Lehrstunden dringt? Damit sind vorläufig nur Bedenken äußerlicher Art angedeutet; aber auch diese sind aller Beachtung werth, um wenigstens vor voreiligem Reformiren zu warnen.

Es könnte auf den ersten Anblick scheinen, diese und ähnliche Schwierigkeiten lassen sich wohl beseitigen, wenn man den Knoten statt zu lösen zerhaue, und einfach sage, es solle eben in katholischen Gymnasien anders und den Grundsätzen der betreffenden Kirche gemäß gehalten werden, die der andern Confessionen mögen es dann nach ihrem Belieben treiben; und wenn es den ersteren nur Ernst mit der Sache sei, wenn sie, was eben ihre Schuldigkeit und Aufgabe sei, dem Organismus ihrer Kirche als gesunde Glieder sich einfügen, werden sie für einen so wichtigen Zweck auch Weg und Mittel, Zeit und Lehrer zu finden wissen. Aber damit wäre wenigstens in paritätischen Ländern die Losung gegeben, den confessionellen Hader abermal in einem weitern Lebenskreis anzufachen; zugleich bekämen wir für die gelehrten Schulen der verschiedenen Kirchen verschiedene Schulpläne, Unterrichtsmittel und Zielpuncte, womit zugleich eine Getheiltheit der Anforderungen, am Ende gar der Prüfungen * gegeben wären. Wer mit Liebe sich in Tertullian und Augustin eingelesen hat, wird eine ganz andere lateinische Schreibart bekommen, als wer nur Lateiner der classischen Zeit gelesen hat; es wäre unbillig, eine Prüfungsarbeit des Einen nach demselben Maßstab zu beurtheilen wie die

* Vgl. die voranstehende Arbeit über Examina. L.

Digitized by Google

des Andern. Schon dieſe Ungehörigkeiten wüßten wir nicht zu verantworten.

Nun ſo ſollen, ſagt man vielleicht, die evangeliſchen oder paritätiſchen Gymnaſien eben auch die beſſere Einſicht der katholiſchen ſich aneignen und bedenken, daß es auch ihnen wohl anſtünde, „das Studium der herrlichen Denkmale des chriſtlichen Alterthums als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidniſchen Alterthums zu verbinden, den bereits gereiften Schülern der beiden obern Claſſen wenigſtens die geſunde heilſame Koſt chriſtlicher Litteratur zu geben, bei der die Jugend geiſtig und ſittlich gedeiht und für dieſes und jenes Leben gleichmäßig gebildet wird". Haben ſich ja nicht nur „von verſchiedenen Seiten die gewichtigſten Stimmmen für dieſes Princip vernehmen laſſen", ſondern es iſt auch Thatſache, daß ſelbſt eine evangeliſche Kirchenbehörde vor kurzer Zeit den Wunſch geäußert und das Anſinnen geſtellt hat, es möchte in den den Gymnaſien parallel ſtehenden Pflanzſchulen für künftige Theologen die Lectüre einzelner Kirchenväter eingeleitet werden, zum deutlichen Beweis, wie eine einſichtsvolle Oberleitung auch einer evangeliſchen Kirche eine Verbindung des claſſiſchen Studiums mit dem der alten chriſtlichen Litteratur wünſchenswerth und mit der Aufgabe der gelehrten Schule verträglich findet. Sollte dem auch anders ſein, da es ſich ja nur um Lectüre ſolcher Kirchenſchriftſteller handelt, in deren Anerkennung und Werthſchätzung alle chriſtlichen Confeſſionen ſich eins wiſſen, deren tiefer, trefflicher Inhalt jedem Chriſten, heiße er evangeliſch oder katholiſch, nur den größten Gewinn bringen kann? Zudem iſt ja bekannt, daß im vorigen Jahrhundert in den theologiſchen Seminarien des entſchieden evangeliſchen Würtembergs die Lectüre einzelner Schriften des chriſtlichen Alterthums für die öffentlichen Lehrſtunden angeordnet war. „Glück auf denn, Philologen! Sträubet euch nicht länger, einzufahren in den reichhaltigen Schacht des Alterthums und die von euren Vorfahren beſſer gewürdigten Schätze, die darin verborgen liegen, zu heben: ein neues Feld vielſeitiger Arbeit öffnet ſich, nämlich die heidniſchen Claſſiker, die Grammatiken, die Lehr- und Uebungsbücher zu reinigen von allem Unpaſſenden und Unchriſtlichen, die chriſtlichen Claſſiker mit demſelben Fleiße zu bearbeiten und zu erklären, mit welchem die heidniſche Litteratur polirt und blank geſcheuert vor uns liegt; glaubet mir, es wird euch nicht gereuen, in dieſen gold- und ſilberhaltigen Schacht eingelaufen zu ſein, und ihr werdet mit dem Chriſtenthume und der Gegenwart verſöhnt und verjüngt wieder zu Tage ſteigen!"

Man kann aufrichtig dieſem begeiſterten Aufruf, womit Herr Dr. H. ſeine Berichterſtattung ſchließt, allen guten Erfolg wünſchen und mit ihm

Digitized by Google

das Verlangen theilen, die deutsche Philologie möchte ihre Thätigkeit auch den griechischen und lateinischen Kirchenschriftstellern zuwenden, nicht allein um der Sache selbst willen, sondern, wie zwischen den angeführten Zeilen zu lesen ist, damit die ungebührliche Ueberschätzung der heidnischen classischen Weisheit etwas gemäßigt werde und die Philologen an der Tiefe und dem Reichthum von Gedanken bei einem Origenes, Chrysostomus, Augustin und anderen lernen, daß dießseits der Berge der alten Welt auch Leute wohnen. — Doch sie haben ja Mosen und die Propheten, Evangelisten und Apostel. — Wir finden ferner eine philologische Bearbeitung des christlichen Alterthums ganz besonders auch deßwegen wünschenswerth, weil es sehr an der Zeit ist, daß die Theologie Studirenden wieder aus dieser Quelle tiefer Gottesgelehrsamkeit, edler christlicher Beredsamkeit und feiner Wissenschaft zu schöpfen in Stand gesetzt werden. Aus demselben Grunde gehen wir noch einen Schritt weiter und vereinigen uns auch noch mit dem Begehren, man möchte schon in Seminarien und Gymnasien, wo es die Lehrkräfte gestatten, die künftigen Theologen in dem letzten Jahre vor Abgang zur Universität einigermaßen in die Patristik einführen und jedenfalls die fähigeren Köpfe insoweit einleiten, daß sie auf der Hochschule und in späterer Zeit mit Lust und Liebe ihre Kirchenväter lesen können.

Aber nun heißt es: bis hieher und nicht weiter. Die Lectüre der christlichen Schriftsteller des Alterthums zu einem förmlichen Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums und zu einem obligaten Fach für alle in den oberen Classen zu machen — das geht unseres Erachtens in unseren deutschen Landen, wenigstens in den evangelischen und paritätischen Gymnasien, nie und nimmermehr an. Es würde nicht wenigen Lehrern und Studienbehörden, wenn man dieses Ansinnen an sie stellen wollte, nahe liegen und nicht sehr schwer fallen, nachzuweisen, daß nicht bloß äußerliche Gründe in Menge dagegen sprechen, sondern daß es mit dem Begriff eines Gymnasiums und seiner Aufgabe geradezu unverträglich sei. Noch größer aber würde die Zahl derer sein, die unerbittlich eine solche Zumuthung zurückweisen würden, so lange die Nothwendigkeit dieser Neuerung nicht völlig ins Klare gesetzt sei. Dieß aber eben wird nicht so leicht zu bewerkstelligen sein, und wir gestehen offen, daß wir uns auch bei aller Verehrung für die in Frage stehenden Schriftsteller von einer solchen Nothwendigkeit durchaus nicht überzeugen können.

Es leidet keinen Zweifel, daß die Schule, daß die Gymnasien insbesondere ihre Aufgabe, an der Pflanzung eines frömmeren Geschlechtes mitzuarbeiten, besser als in neuerer Zeit vielfach geschehen ist, erkennen und erfüllen müssen; denn wenn auch der erziehende Einfluß der Schule

Digitized by Google

da und dort schon von ihr selbst und von anderen Seiten überschätzt worden ist, so darf er doch auch nicht unterschätzt werden. Die Schulen sind allerdings auch in Hinsicht der Christlichkeit nicht besser als ihre Zeit, aber sie sollen auch nicht schlechter sein wollen. Regt sich im christlichen Volksleben das Bedürfniß und werden Anstalten getroffen, Familie und Kirche wieder fester zu gründen auf dem Boden des Wortes und christlicher zu gestalten, besonders auch in den größeren Städten unter den gebildeten Ständen, nun so können auch die Gymnasien ihrer Pflicht sich nicht entziehen, ebenso wie sie der Strömung der Zeit zum Unchristlichen und Widerchristlichen theilweise verfallen waren, nunmehr dem Einflusse des besseren christlichen Geistes, der auf den verschiedenen Religionsgebieten weht, Eingang zu gönnen und denselben in ihrer eigenen Mitte walten zu lassen. Ebenso ist gewiß, daß es auf den ersten Anblick das Natürlichste scheint, gerade das vorgeschlagene Mittel zu erwählen, um diesem Zwecke zu dienen. Sind es ja die heidnischen Classiker, sagt man, durch die und an denen die Entfremdung und Verlassenheit von christlicher Bildung großgezogen worden ist, ist es die Anschauung des in reizendem Gewande, in kräftigen und schönen Gestalten entgegentretenden classischen Alterthums und die durch so speciell eingehende Studien genährte Begeisterung für dasselbe, was unsere Jugend und unsere höheren Stände heidnisch tingirt hat: so liegt ja ganz nahe, in einer gleichfalls eingehenden, aus der Quelle selbst schöpfenden Lectüre der Kirchenväter, in der Anschauung ihrer kräftigen Gestalten, in der Begeisterung für ihre tiefen Gedanken das Gegengift zu erblicken und daran seine Hoffnungen für Christianisirung unserer Schulen zu knüpfen. Wo anders und naturgemäßer kann die Jugend thatsächlich überzeugt werden, daß das Christenthum so gut, ja mit größerem Recht, denn die Politik, Kunst und Wissenschaft des heidnischen Alterthums eine Lebensmacht ist, daß es nicht etwa bloß eine Religion für Schwächlinge oder ein Gegner eines frischen Geisteslebens und tiefer Wissenschaft, sondern mit kräftigem Leben und Denken gar wohl vereinbar ist, wo anders als im Verkehr mit diesen Heroen christlicher Wissenschaft, als bei unmittelbarer, auf die Ursprachen zurückgehender Aneignung der Geistesproducte aus der ältesten christlichen Zeit, deren Glaubensmuth, Thatkraft, innige Frömmigkeit und sinnige Geistestiefe darin sich abspiegelt?

Und dennoch entgegnen wir: es ist dieß nicht das geeignete, es ist jedenfalls nicht das zunächst liegende Mittel für den genannten Zweck, es ist durchaus nicht nothwendig, diesen mit mancherlei Umwegen und Opfern verbundenen Weg einzuschlagen.

Daß die besonders von den oben genannten französischen Reformern

Digitized by Google

ſtark betonte Prämiſſe falſch iſt, als ob das Studium der alten Claſſiker unſer neunzehntes Jahrhundert dem Chriſtenthum entfremdet habe, das braucht nicht mit vielen Worten erſt bewieſen zu werden. Es mag genügen, hiegegen die Worte Landfermanns in jenen Verhandlungen des Kirchentags anzuführen: „Solche Eiferer wären zuvörderſt zu fragen, wie ſie es ſich zurechtlegen, daß zwar Julian der Abtrünnige die Claſſiker den chriſtlichen Schulen entziehen wollte, daß aber der Apoſtel ſie zu benutzen würdigte; daß Baſilius der Große, der ſtrenge Ascet, eine eigene Schrift für ihr Studium ſchrieb, daß Auguſtin bekennt, eine heidniſche Schrift ſei das erſte Mittel ſeiner Bekehrung geworden. Ille vero liber mutavit adfectum meum et ad te ipsum, Domine, mutavit preces meas ſind die bekannten Worte des Kirchenvaters. Weiter, daß die Vorläufer der Reformation und die großen Reformatoren ſelbſt einſtimmig, wie ſpäter Spener und Franke, die Claſſiker und ihre Sprache als die Scheide ehren, in der das Schwert des Geiſtes ſtecke und die Beſchäftigung mit denſelben, und zwar in weit weniger ſtrenger Auswahl als jetzt, zur Hauptarbeit der Schüler machen; daß zu allen Zeiten geſegnete Theologen ſich an den Claſſikern heraufgebildet haben.“ Auch weiſt Dr. Hoffmann paſſend auf Vittorino von Feltre und Iſaak Caſaubonus hin als ſprechende Zeugen, wie mit gründlicher philologiſcher Wiſſenſchaft eine innige Frömmigkeit gar wohl verträglich ſei. Und P. Lacordaire ſagt ebenſo wie Dr. Müller auf dem Kirchentag zu Elberfeld ganz richtig, daß unſere Generation weit mehr durch das Leſen neuer Schriftſteller als durch das der alten verdorben worden iſt. Die Gefahr von den letztern iſt auch deßhalb ſchon nicht ſo groß, weil das eigenthümliche Lebensgebiet des Alterthums den meiſten der heutigen Gymnaſiaſten zu ferne bleibt, als daß ſie eine enthuſiaſtiſche und verderbliche Begeiſterung für die antike Weltanſchauung bekommen ſollten. Iſt ja im Gegentheil zu befürchten, daß einestheils die nüchterne Verſtändigkeit, anderntheils die Selbſtgenügſamkeit und der kritiſche Geiſt unſers Jahrhunderts es nicht einmal mehr zum rechten Einleben in dieſes Alterthum, zu harmloſer und liebender Erfaſſung ſeines Geiſtes kommen läßt; davon nicht zu reden, wie ſowohl die ſittlichen Mängel und der Aberglaube der alten Griechen und Römer als auch ihre Irrthümer in naturwiſſenſchaftlichen Dingen und andere Gebrechen, die der Schüler ſelbſt an der antiken Welt entdeckt, zu ſtarke fortwährende Gegenmittel ſind, als daß der moderne Menſch mit der Weltanſchauung der Alten allzu ſehr zuſammenwachſen könnte.

Somit iſt der Umſtand, daß wir in unſern Schulen die heidniſchen Claſſiker ſo eingehend behandeln und in den Urſprachen leſen, kein Grund,

Digitized by Google

auch die christlichen Classiker in gleicher Weise vorzunehmen und bei der Vorbildung auf die Universitätsstudien die Einführung in die Urquellen der Geschichte und Glaubenslehre der alten Kirche und deren Lectüre in der Ursprache für nothwendig zu halten. Dieß kann, wie schon bemerkt, höchstens bei den künftigen Theologen als wünschenswerth, aber auch bei diesen nicht als nothwendig erscheinen. Ohnehin wäre es mit dem Lesen von Wenigem — und viele Zeit läßt sich im Gymnasium für patristische Lectüre auf keinen Fall erübrigen — erst nicht gethan, wenn es sich darum handelte, die Jugend auch im christlichen Alterthum so einheimisch werden zu lassen, wie sie es in Sprache, Sitten und Vorstellungen des heidnischen werden soll. Auch vergißt man bei allen solchen Bestrebungen, durch Bücher und Methoden zu helfen, immer wieder, was der Erzbischof von Bordeaux in dem fraglichen Streit an seinen Amtsbruder in Orleans schreibt: „Nicht auf die Wahl der Bücher, nicht einmal auf die Wahl der Methoden kommt das Meiste an. Die wahre Gefahr und das wahre Heilmittel liegt in der Wahl der Lehrer, welche die Bücher erklären und die Methoden handhaben. Von Bossuet, Fenelon, Rollin, Bourdaloue erklärt, können die heidnischen Schriftsteller dazu mitwirken, ein gläubiges und erleuchtetes Geschlecht heranzuziehen. Von ungläubigen Lehrern erklärt, würden die Kirchenväter und die heilige Schrift selbst zu einem Text für Lästerungen und Gottlosigkeiten werden.“ Endlich ließe sich vielleicht auch das Bedenken erheben, ob nicht das jugendliche Alter, für die Tiefe der Gedanken noch nicht gehörig zugänglich, an der zum Theil abstoßenden Form, Schwerfälligkeit und Undurchsichtigkeit der Kirchenschriftsteller zum Theil Anstoß nehmen und so gerade die entgegengesetzte Wirkung erfolgen, ob nicht die Ehrfurcht vor christlicher Wahrheit eher Abbruch leiden würde, um so mehr, je größerer Werth im ganzen übrigen Unterrichte auf klaren classischen Ausdruck und Anschaulichkeit des Gedankens gelegt werden muß. Schlägt man auch diese Bedenklichkeit weniger hoch an, so ist sie jedenfalls bedeutend genug, um die Behauptung zu schwächen, als wäre diese Lectüre eine Nothwendigkeit für unsere Zeit und als stünden unsern Gymnasien nicht hinreichende Mittel anderer Art zu Gebot, um in ihrem Theil christliche Bildung zu fördern.

Ja eben, weil jeder mit der Sache Vertraute weiß, daß es an solchen Mitteln, die einfacher und naheliegender sind, zu deren Beischaffung es keiner Neuerungen und gewagter Versuche bedarf, keineswegs gebricht, deßhalb hauptsächlich müssen wir die Nothwendigkeit der besprochenen Reform entschieden in Abrede ziehen.

Es ist hier nicht der Ort, auf diese Kräfte, welche die Schule bereits in ihren Instituten, Lehr- und Erziehungsmitteln besitzt, um in Gemein-

Digitized by Google

ſchaft mit der Familie und Kirche ein frömmeres Geſchlecht zu bilden, näher und im Einzelnen einzugehen. Eben ſo wenig wäre es angemeſſen, auch nur andeutungsweiſe den Verſuch zu machen, nachzuweiſen, wie einerſeits bei der Lectüre der alten Claſſiker und im Geſchichtsunterrichte, andererſeits insbeſondere im Religionsunterrichte allerdings eine Benutzung der Litteratur des chriſtlichen Alterthums von Seiten des Lehrers weſentlich dazu dienen kann, die jedem chriſtlichen Gymnaſium ſehr nothwendige Aufgabe, den Unterſchied aufzuzeigen und zu beweiſen zwiſchen heidniſcher und chriſtlicher Weltanſchauung, Wiſſenſchaft, Lebens- und Sterbenskraft, genügender zu löſen, als es einem mit dieſen Quellen frommer Wiſſenſchaft und einer glaubensreichen Geſchichte unbekannten Lehrer möglich iſt.

Eine Betrachtung jedoch, die mit dem bisher Beſprochenen unmittelbar zuſammenhängt und als ein Verſuch der Vermittlung mit der beſtrittenen Anſicht gelten kann, dürfen wir uns nicht verſagen noch beizufügen.

Das Verlangen, die alten Kirchenväter wieder in unſern Schulen zu ſehen, beruht, wenn wir recht ſehen, auf dem vollkommen richtigen Grundſatz, unſerem in Chriſtlichkeit heruntergekommenen Geſchlechte ſei nicht ſowohl durch abſtracte Erörterung von Glaubensſätzen als vielmehr durch lebendige Anſchauung eines kräftigen, in concreten einzelnen Erſcheinungen ſich ausprägenden Glaubenslebens aufzuhelfen, wie ſich ſolches allerdings in der Wiſſenſchaft und Geſchichte der älteſten chriſtlichen Kirche zu erkennen und zu ſpüren gibt. Aber wie? woher ſtammt denn dieſes Glaubensleben, dieſe Frömmigkeit und Gedankentiefe der Kirchenväter ſelbſt? wo rauſchen die Urquellen dieſer friſchen und belebenden Ströme chriſtlicher Wiſſenſchaft und Beredſamkeit, Poeſie und Lebensweisheit? Sind es nicht die Bücher des alten und neuen Teſtamentes, aus denen dieſe Väter der Kirche ſelbſt Kraft und Leben geſchöpft, an denen ihre Flamme entzündet zu haben ſie ſelbſt fort und fort bekennen? Wären dieſe Urquellen uns durch die Ungunſt der Zeiten verloren gegangen, wären ſie der Schule vorenthalten, ja dann müßten wir heute noch die Kirchenväter in ſie einführen. Aber wir haben ſie in ausreichender Menge und in wohl überlieferter Geſtalt, wir haben geſchichtliche, haben poetiſche, haben prophetiſche Bücher, in denen der Glaube und das Leben der wahren Frömmigkeit in allen Tönen und Accorden ſich wahrnehmen läßt. In unſern Händen iſt die Schrift, die, wie St. Gregorius ſagt, „ein Waſſer iſt, darinnen ein Lamm gründen und fußen kann, ein Elephant aber ſchwimmen muß“, die alſo der Elementarſchule nicht zu tief, der Hochſchule nicht zu flach iſt, die vielmehr „die Weiſen dieſer Welt zu Thoren, die Unmündigen fertig und beredt und die Weiſen und Beredten unmündig und ſtumm macht“.

Digitized by Google

Aber freilich wie jeder Einzelne, so kann auch die Schule diese Schätze haben und doch nicht haben. Sie hat z. B. die Bibel und hat sie nicht, wenn dieselbe nur als Fundgrube einzelner abgerissener Glaubenssätze, als Vorrathskammer der Beweisstellen für dürre Abstractionen betrachtet und behandelt wird, wenn man, wie überhaupt die Religion, so namentlich die Religion der Bibel als Inbegriff gewisser dogmatischen Lehren, statt als Kraft und Leben und Lebensmacht anzusehen sich gewöhnt hat, oder aber, wenn man andererseits in der heiligen Schrift nichts als die noch unvollkommenen Versuche findet, die tiefe moderne Tagesweisheit anzudeuten, und demgemäß nur des Menschen eigenen Geist darin abgespiegelt findet, wie er natürlich in der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts um ein Gutes vorzüglicher seinen Ausdruck gefunden habe. Man sieht, daß auch die Schule nur dann sich des Besitzes der Bibel erfreuen und rühmen kann, wenn Lehrer und Schüler sich von dem darin wehenden Geist erfassen und von der keinem redlichen Bibelforscher sich verbergenden Ueberlegenheit desselben über menschliche Weisheit überzeugen lassen, und zwar nicht bloß theoretisch, sondern so, daß Empfindung, Wille und That davon durchdrungen und umgebildet wird, wie dieß gleichfalls sich noch an jedem bewährt hat, der unbefangen und mit offenem Sinne der Wirkung und Kraft dieses wunderbaren Buches oder vielmehr seiner gotterfüllten Persönlichkeiten sich hingegeben hat.

Anders nun aber wird diese Wirkung der Bibel erzielt bei einem kindlich einfältigen Gemüthe eines Bauersmannes, anders bei einem in den Vorstudien einer wissenschaftlichen Laufbahn begriffenen Gymnasialschüler. Der letztere muß, wenn etwas in durchschlagender Weise auf seinen Geist und sein Gemüth soll einwirken können, sich auch mit der Form, mit Land und Leuten, mit Aeußerlichkeiten, mit dem Zusammenhang des Einzelnen unter sich und auch mit Außerbiblischem, kurz mit der ganzen Geschichtlichkeit, worin der Geist der Offenbarung seinen Ausdruck gefunden hat, beschäftigen und befreunden; es ist ihm nicht genug, wenn man ihm sagt: in der Bibel ist Gottes Wort und in ihren Hauptgestalten, vor allem in der heiligen Gestalt des Erlösers, ist dir die wahre Religion nicht allein gelehrt, sondern als bereits erlebt und vollzogen dargestellt; gemäß seiner sonstigen Geistesentwicklung und wissenschaftlichen Beschäftigung will er dieß vielmehr sich im Einzelnen dargelegt sehen und erfahren, wie diese wahre Religion in den verschiedenen Lebensgebieten und Geistesthaten nicht allein im Thun und Lassen des Einzelnen, sondern auch im Familien- und Staatsleben, in Poesie und Weisheitslehre und sonstwie sich ausgeprägt hat; die Geschichte, die Alterthümer, die Dichter, Redner und Propheten der Bibel müssen ihm in ähnlicher Weise

Digitized by Google

wie seine Classiker zu klarer, lebensvoller Anschauung gebracht werden. Dann und nur dann hat das Gymnasium die Bibel und kann sich ihres Einflusses erfreuen; versteht sich, wenn über dem Aeußerlichen und Einzelnen die vorhin angedeutete Hauptsache, worauf freilich am Ende die letzte sittliche Wirkung biblischer Lectüre bei Gelehrten und Ungelehrten in gleicher Weise beruht, nicht versäumt wird. Man bedenke, welche Forderungen der Schüler, und das mit vollem Rechte, in unserer Zeit an seine Lehrer in sprachlichen Fächern und Realien stellt und wie bei keinem Unterrichtsgegenstande etwas herauskommt, wo nicht der Lehrer seines Stoffes nach allen Seiten Meister ist und versteht, denselben der Jugend lebendig zu machen; sollte es beim Unterrichte in dem nach verschiedenen Seiten schwersten und inhaltsreichsten Buch, der Bibel, nicht in gleicher Weise erforderlich sein, daß jedenfalls der Lehrende dasselbe nach allen Beziehungen, nach seinen äußeren und inneren Eigenthümlichkeiten durchgearbeitet habe, daß er mit dessen Geschichtschreibern und Geschichten, Dichtern und Propheten, Sitten und Einrichtungen eben so vertraut sei wie die Lehrer des Griechischen und Lateinischen mit ihrem Homer und Horaz? Also der Lehrer jedenfalls, aber durch ihn auch der Schüler muß gründliche Bibelstudien machen, muß in seiner Bibel daheim zu sein lernen. Geschieht dieß in der rechten Weise, dann wird man staunen, welche Kraft der Anregung zu gesunder Frömmigkeit in diesem Buche der Bücher auch für die gelehrte Schule verborgen liegt und wie derselben mehr und mehr der Blick dafür sich aufschließen wird, daß neben dem Inhalt auch die Form der Bibel nicht allein wegen ihrer Eigenthümlichkeit, sondern wegen ihrer, namentlich in der Poesie, keinem Classiker ersten Ranges nachstehenden Trefflichkeit eben so viel Bildendes als Ansprechendes habe.

Was soll nun also geschehen, damit die Schule diese ihre Aufgabe erfülle? Sollen wir diese Frage mit derselben Consequenz beantworten, wie diejenigen, die verlangen, man solle die Kirchenväter als Correctiv der classischen Studien in das Gymnasium einführen, so müßten wir folgerichtig freilich so weit gehen, ein Studium der zwei Ursprachen der Bibel als obligates Lehrfach des Gymnasiums zu fordern. So paradox dieß klingt und eine harte Rede scheint, so getraute ich mir doch nachzuweisen, daß die an alle Schüler unserer gelehrten Schulen gestellte Forderung, das Hebräische zu lernen, weit eher dem Begriff und Wesen des Gymnasiums entspreche, als manches andere Fach, das sich dermalen mit großen Ansprüchen darin eingedrängt hat und geltend macht. Wie solche, die seinerzeit als Historiker und Philologen auftreten, des genannten Studiums sich entschlagen können, ist mir von jeher unerklärlich gewesen, wenn es gleich uns den Schlüssel an die Hand gibt für die groben Vor-

Digitized by Google

urtheile und Verſtöße in Dingen, welche auf Bibel und bibliſche Geſchichte Bezug haben, wie wir ſie bei namhaften Schriftſtellern unſerer Zeit finden.

Wenn wir recht ſehen, ſo beſteht die Aufgabe der Gymnaſialbildung nach einer Seite hin darin, die Schüler in den Stand zu ſetzen, daß ſie die Grundlagen der modernen Geſchichte und modernen Bildung in Religion, Sittlichkeit, Kunſt und Wiſſenſchaft, wie ſolche von den Culturvölkern des Alterthums gelegt worden ſind, aus den Quellen ſelbſt theils in ihrer Schulzeit kennen lernen, theils ſeinerzeit ſich bekannt machen können. Welches ſind nun dieſe Culturvölker, die für unſere Bildung nicht allein ſeinerzeit von beſtimmendem Einfluß geweſen ſind, ſondern fort und fort bleibenden Einfluß haben müſſen? Es ſind die Hebräer, Griechen und Römer. So falſch es daher war, wenn die chriſtliche Kirche lange Zeit, im Grunde ſeit Clemens von Alexandrien und Origenes, die materielle Bedeutung griechiſcher und römiſcher Weisheit, ja ſelbſt griechiſcher und römiſcher Religion und Mythologie für die Lehre und das Leben der Chriſtenheit ignorirt hat, ſo daß erſt die neueſte Zeit dieſe Momente gehörig zu würdigen angefangen hat; eben ſo unrichtig war es, wenn man bei Beſtimmung des für uns bedeutungsvollen Alterthums immer nur von Griechen und Römern geſprochen hat. Die Theologie trieb den Satz: „Das Heil kommt von den Juden“ auf die Spitze, und umgekehrt haben unſere Philologen, Hiſtoriker und Philoſophen größtentheils ihre Begriffe von moderner und antiker Bildung ſo formulirt, als ob die religiöſen und ſittlichen Vorſtellungen nicht ein weſentlicher Beſtandtheil unſerer und aller Bildung wären, und haben dann allerdings folgerichtig, aber einſeitig genug die in unſerem Geiſtesleben nachwirkenden Elemente iſraelitiſcher Cultur und das Volk Iſrael ſelbſt obenhin behandelt. Die Geſchichte dieſer letztgenannten Cultur aus den Quellen zu ſtudiren, wie vielen unſerer nichttheologiſchen Schriftſteller iſt das eingefallen? Man hat darüber philoſophirt und hiſtoriſirt, aber, wenn's hoch kam, mit Luther's Ueberſetzung in der Hand, ohne ernſte Beſchäftigung mit den Quellen, ohne tieferes und theilnehmendes Eingehen in die äußere und innere Geſchichte des merkwürdigen Volkes. Und doch hätte man ſchon von dem jungen Goethe lernen können, wie eine umfaſſende Kenntniß des Alterthums mindeſtens eine Kenntniß der Urſprache der Bibel fordere, und daß man beim Anſtreben einer gründlichen Gymnaſialbildung nothwendig an den Punct komme, nach dieſer Litteratur ein Verlangen zu tragen. Wahrlich der Franzoſe P. Lacordaire hat hier weiter geſehen als mancher unſerer gelehrten Volksgenoſſen, indem er in dem ſchon genannten Briefe ſehr gut ſagt: „Gott hatte, wie es ſcheint, die Griechen und Römer gleich den Juden, aber in anderer Weiſe, auserſehen, das Chriſtenthum vorzubereiten,

Digitized by Google

und immer ist mir der Umstand merkwürdig vorgekommen, daß die auf das Kreuz geheftete Inschrift in den drei Sprachen abgefaßt war, welche die Ueberlieferung der Kirche zum Gebrauche der Christen beibehalten hat."

Doch stehen wir um der Herzenshärtigkeit der Zeitgenossen willen, die ja zum Theil selbst für Theologen die Erlernung des Hebräischen im Gymnasium als ein Ueberbein angesehen wissen wollen, von jener folgerichtigen Forderung ab und beschränken uns darauf, nur künftigen Gottesgelehrten, Historikern und Philologen den Besuch der hebräischen Lectionen dringend anzuempfehlen; so müssen wir um so mehr darauf bestehen, daß der Religionsunterricht im Gymnasium, statt in philosophisch-dogmatischen Erörterungen sich zu bewegen, in möglichst eingehender Weise die Geschichte und Litteratur des Volkes, von dem das Heil kam, vorführe und den Schülern an der Hand der Quellen selbst die Geschichtlichkeit unserer Christenreligion, ihr Herauswachsen aus dem Judenthum, ihre gottgeordnete Ueberwindung der vorhandenen Vorstufen zu lebendiger Anschauung bringe. Man glaube doch ja nicht, das Göttliche an der Bibel nur so leichtlich wegzubekommen, ohne den Körper, in dem es erschienen ist, die einzelnen Erscheinungen und Entwicklungen, in die es sich gekleidet hat, kennen gelernt zu haben. Denn „es bleibt das Göttliche an der Bibel unverstanden, wenn man nicht die menschliche Seite an ihr auffaßt".

Deßhalb fordern wir, daß jedenfalls der Religionslehrer neben seiner Hochachtung der Bibel als Erkenntnißquelle der geoffenbarten Religion die bezeichnete Vertrautheit mit ihren Grundsprachen und mit der Geschichte Israels in ihrem ganzen Umfange besitze, und daß die Schüler sich die genaueste Bibelkenntniß aneignen, welche sich neben der Bekanntschaft mit den religiösen Wahrheiten auch auf Land und Leute, Sitten und Einrichtungen, Kunst, namentlich Poesie, und Wissenschaft Israels ganz im Einzelnen zu erstrecken hat. * Es versteht sich, daß dieser Zweck nicht erreicht wird, wenn Schüler und Lehrer sich mit bloßen Bibelauszügen, mit deutscher Uebersetzung, heiße sie die lutherische oder eine andere, oder mit oberflächlichen Bibelwerken neuestens Datums behelfen müssen. Man könnte, wie es zum Theil in englischen Schulen geschieht und was ein guter Nothbehelf ist, zu der griechischen Uebersetzung der Septuaginta oder, was noch besser wäre, zu einer sorgfältig revidirten lateinischen Vulgata greifen, wie sie die würtembergische Kirchenbehörde im Jahre 1573 und 1664 in sehr lobenswerther Weise veranstaltete, und auf diese Weise dem Zwecke dienen, dem Inhalte des Gelesenen für den Schüler

---

* Im nächsten Heft wird die Revue über den Religionsunterricht ausführlich handeln. L.

Digitized by Google

dadurch mehr Neuheit und Frische zu geben, als dieß geschieht, wenn er immer nur die von Kindheit auf bekannten deutschen Worte liest und hört. Sollte aber diese immerhin schwere Aufgabe in der Schule zur Zeit nicht ausführbar sein, wiewohl es als ein würdiges Ziel für die Theologen und Orientalisten deutscher Zunge und aller Confessionen ins Auge gefaßt zu werden verdient, eine derartige lateinische Schulbibel herzustellen, so darf es um so weniger dem Religionslehrer selbst erlassen werden, nur aus dem Grünen zu schneiden, seine Bibel sich lebendig werden zu lassen, im Unterricht fortwährend darauf hinzuweisen, wie die Bibelworte in gewissenhafter und klar ausgeprägter Uebersetzung aus der Ursprache lauten würden u. dgl. Geschieht auch nur dieß letztere in genügender Weise und werden demgemäß so oder so die Schüler gleich einheimisch in der heiligen Schrift und warm für das darin niedergelegte religiöse Leben, wie wir dieß hinsichtlich des griechischen und römischen Alterthums wünschen und anstreben, so bedarf es neben der Bibel und den Classikern keines Weiteren; wir möchten vielmehr mit der Schrift sagen: „Hören sie Mosen und die Propheten nicht, so werden sie nicht glauben, ob Jemand von den Todten (und wären es die ehrwürdigen Väter der Kirche selbst) auferstände."

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Timm, die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. Halle, Schrödel und Simon.

Der durch seine Arbeit über das Nibelungenlied in weiteren Kreisen bekannte Verfasser gibt uns in diesem Büchlein einen Leitfaden, welcher als Grundlage des deutschen Unterrichts sich recht brauchbar erweist. Der Verfasser gesteht selbst ein, daß die Poetik überhaupt nicht als eine selbständige Disciplin, sondern nur als Hülfsmittel bei der Lectüre und stets von lebendigen Mustern aus betrieben werden muß. Dieß zur Erläuterung des Umstandes, daß er von der gebräuchlichen Folge: 1. Prosodie, 2. Metrik, 3. Lehre von den Dichtungsarten, abgewichen. Man ging bei der gewöhnlichen Anordnung des Stoffes von der Erwägung aus, daß die Kenntniß der Versfüße und Versarten sich der Jugend leichter mittheilen lasse, als dieselbe in das Wesen der verschiedenen Dichtungsgattungen eindringt; und insofern empfiehlt sich der hergebrachte Lehrgang. Indeß in Betracht gezogen, daß diese Poetik doch nicht gerade Gegenstand eines streng eingehaltenen Cursus werden wird, sondern daß der Lehrer bald dieß, bald jenes an das gerade bei der Lectüre oder in dem litterargeschichtlichen Unterricht sich Bietende anknüpft, dieß erwogen, läßt sich gegen den hier gewählten Lehrgang nichts Wesentliches einwenden. Der erste Theil (S. 1—89) handelt von den Dichtungsarten: allgemeine Vorbegriffe; das Naturschöne und Kunstschöne; die Poesie; die verschiedenen Gattungen der Poesie; die epische, lyrische, dramatische Poesie. Der zweite Theil (S. 89—160) behandelt die Dichtungsformen: von den Metren und Versmaßen; von den Versarten; von den Strophen; Prosodik. Was den Stoff betrifft, so ist derselbe nach einer Anzahl guter neuerer Aesthetiker und Werke über Metrik gut ausgearbeitet. Das Buch wird dem Lehrer sehr förderlich sein: der Einführung in Schulen möchte sowohl der Umstand, daß ein solches Buch sich füglich entbehren läßt, als auch der hohe Preis (20 Sgr. für 10 Bogen) entgegenstehen. Im Einzelnen lassen sich mancherlei Ausstellungen machen, wie wenn S. 37 der Don Quixote beim komischen Epos in aller Breite aufgeführt, wenn

Digitized by Google

S. 44 die Novelle als „eigentlich die Darstellung einer unerhörten Begebenheit" definirt wird; wenn S. 59 Ode und betrachtende oder lehrhafte Lyrik vollständig vermengt werden. Als Beispiele für den umklammernden Reim S. 136 hätte sich weit besser auf den Hauptstollen des Sonetts als auf eine unrichtig gewählte Strophe von Schiller hinweisen lassen. Zum Schlusse möchten wir den Herrn Verf. für die folgende Auflage um möglichst genaue Correctur ersuchen, indem z. B. in den abgedruckten Gedichten sich manche Fehler eingeschlichen haben.

Oppenheim. Buchner.

---

1. K. J. Schröer, Geschichte der deutschen Litteratur. Pesth, Heckenast, 1853.

Es ist in unserer Zeit ein gewagtes Unternehmen, eine größere populäre Litteraturgeschichte zu schreiben. Gervinus und Vilmar, in so schroffem Gegensatze sie nicht selten zu einander stehen, sind doch zu bedeutsame Rivalen für jede junge Kraft, die nicht über sehr beträchtliche Kenntnisse gebieten kann oder wesentlich neuen Stoff darzubieten oder endlich durch eigenthümlich geistvolle Durcharbeitung des bereits Vorhandenen dem bekannten Stoffe frisches Leben einzuhauchen vermag. In der Litteraturgeschichte wie in der politischen Geschichtschreibung kann guter Wille und vaterländische Gesinnung den Werth gründlicher Quellenforschung nicht ersetzen. So hat es denn Herr Schröer versucht, seinen österreichischen Landsleuten den Hauptinhalt der Gervinus'schen Litteraturgeschichte in etwas leichter Bearbeitung mitzutheilen, hat etwas Patriotismus, so wie an einzelnen Stellen auch ein Weniges an eignen Studien hinzugefügt und so ein Buch von 314 Seiten Text, so wie 191 Seiten Anhang glücklich fertig gebracht. Daß Herr Schröer die zahllosen Citate aus Gervinus für das Auge kenntlich gemacht hat, zeigt wenigstens eine in solchen Arbeiten nicht immer bewährte Ehrlichkeit, wenn es auch dem Buche ein bunt zusammengewürfeltes Aussehen gibt. Ueberhaupt fühlt man dem Buche überall das Unreife, den Mangel tüchtigen Selbststudiums an. Und nicht untergeordnete Abschnitte, was man verzeihen könnte, leiden an dieser Inhaltlosigkeit, sondern gerade die wesentlichsten, die den reichsten Stoff boten, so z. B. diejenigen über die Nibelungen, Gudrun, über Luther, Hutten, Fischart, Wieland, Jean Paul, Uhland, Rückert, die Romantiker. Auch insofern folgt Schröer dem Vorgange des vielfach sehr einseitigen Gervinus, daß er die ganze jüngere Litteratur und Lyrik in Bausch und Bogen en canaille abthut. Wie Percy Heißsporn sechs bis sieben Dutzend Schotten zum Frühstück umbringt, so thut Herr Schröer in sechs Zeilen ab: Eichenlaff, W. Müller,

Digitized by Google

Heine, Lenau, Mörike, Kugler, Moser und Geibel. Das junge Deutschland, welches bei allen Ausschweifungen doch so anregend wirkte, ist gar nicht verstanden; das ganze Buch überhaupt macht den Eindruck des ungeheuersten, mit Compilationen und Citaten sich aufputzenden Dilettantismus; nichts ist recht eigen, auch das Entlehnte nicht ordentlich verarbeitet, so daß man das Werk unbefriedigt und unbelehrt aus der Hand legt. Entschieden werthlos ist der Anhang, welcher nach der Zeit geordnete Gedichte vom Hildebrandslied bis auf Freiligrath bringt, freilich auch oft in seltsamer Reihenfolge. Die Mittheilung alt- und mittelhochdeutscher Abschnitte ließe sich noch dadurch erklären, daß solche Werke nicht in Jedermanns Händen sind, auch es nicht sein können; aber wozu vier Stanzen aus dem Oberon abdrucken, die vom Ganzen auch keine Idee geben können? wozu dieses Herauspflücken einzelner Strophen aus Volksliedern, aus Günther's und Goethe's Gedichten u. s. w.? Geben acht Zeilen ein Bild von Geibel's köstlicher Liederdichtung? Für wen nochmals ein Abdruck von Uhland's „Wirthin Töchterlein", das auf allen Gassen gesungen wird? So ist denn auch dieser Anhang ein werthloses Flickwerk; nur weniges ist der Art, daß man den Wiederabdruck nicht durchaus zwecklos fände. Das Goethe zugeschriebene Gedicht „Wie Feld und Au" gehört J. G. Jacobi (s. Gödeke, eilf Bücher deutscher Dichtung, I, S. 635). Auch enthält das Buch noch eine Anzahl schlimmer Druckfehler; so S. 186 steht 1713 und 1716 statt 1613 und 1616; S. 234 muß es Georg Forster heißen. Lenaus Epos heißt Savonarola und nicht Sakontala (S. 273). Die beiden österreichischen Dichter (S. 280) heißen Seidl und Vogl, nicht Seidel und Vogel. Dieß sind Einzelnheiten, welche indeß nicht von sorgsamer Correctur zeugen; mehreres ließe sich beifügen. — Ob das Werk des Herrn Schröer dazu dienen kann, Oesterreich, für dessen litterarische Schwäche der Verf. indeß einen klaren Blick hat, mit unserer eigentlich national-deutschen Litteratur in nähere Verbindung zu bringen, lassen wir dahin gestellt, sind aber der Ansicht, daß trotz seines Umfanges das Buch für Nichtösterreicher im Ganzen werthlos ist.

2. Hüppe, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Zweite Auflage. Coesfeld, Wittneven, 1851. X u. 298 S.

Ueber ein gutes Buch ist weniger zu sagen als über ein schlechtes; und der guten Schulbücher über deutsche Litteratur haben wir, so reichlich und trefflich auch neuerdings dieses Gebiet von geistvollen Forschern bebaut worden ist, doch noch großen Mangel; wenigstens leiden die meisten derselben an einer trostlosen Dürre und Langweiligkeit, oder an einem

Digitized by Google

ermüdenden Schematismus, oder durch ihre Natur als Auszüge tiefer angelegter Werke sprechen sie die Jugend nicht an. Keiner dieser Fehler, durch welche sich drei unserer verbreitetsten Lehrbücher charakterisiren lassen, läßt sich dem Buche von Hüppe vorwerfen. Der Stoff ist frisch und lebhaft, wenn auch bisweilen etwas kurz behandelt, die Anordnung ist im Ganzen zweckmäßig und übersichtlich, und würde es durch eine Scheidung des Wichtigeren und Minderwichtigen auch im Druck noch mehr geworden sein; als mich störend hebe ich nur hervor, daß in der Darstellung der mittelalterlichen Dichtung das höfische Epos vor dem Volksepos behandelt ist. Sehr zweckmäßig ist die Einrichtung, daß von den bedeutsamsten litterarischen Erscheinungen von Ulfilas bis Gottsched zahlreiche Proben, zum Theil auch mit nhd. Uebersetzungen zur Seite mitgetheilt sind, und zwar nehmen diese Beispiele einen recht beträchtlichen Raum ein. Es ist dieß für Lehrer, welchen nicht jederzeit das Original zu Gebote steht, so wie auch für diejenigen Schüler, welchen ein gewisser oberflächlicher Einblick in die altdeutsche Sprache und Litteratur geboten werden soll, ohne daß man doch zu eigentlich sprachwissenschaftlichen Studien und strenger Lectüre weiter gehen könnte, ganz praktisch. Das Buch ist, wenn auch im Ganzen frei und vorurtheilslos gehalten, doch in gewisser Weise katholisch-religiös gefärbt; indeß zeigt sich dieß nicht sowohl in einer Negirung des Protestantischen als in einer bisweilen doch wohl etwas zu geflissentlichen Hervorhebung katholischer Schriftsteller, wie sich dieß namentlich bei den öfter wiederkehrenden Aufzählungen zum Theil ganz obscurer katholischer Kanzelredner und Kirchenliederdichter zeigt. Bisweilen könnte der Ausdruck sich von streng wissenschaftlicher Phraseologie etwas freier halten, welche jedem erwachsenen Gebildeten sehr verständlich, aber dem jugendlichen Alter öfter zu schwer sein dürfte. Ich beziehe mich hiebei unter anderm auf § 79, einen Abschnitt, der entschieden zu schwer gehalten ist. Schließlich bedaure ich, daß der Verf. den Werth des Buches nicht dadurch erhöht hat, daß er den kaum drei Seiten starken Anhang, welcher die Dichter und Schriftsteller seit 1830 in nur namentlicher Aufzählung enthält, zu einem besonderen gleichartig behandelten Abschnitt ausarbeitete. Tadeln läßt sich die bisweilen sehr mangelhafte Correctur, wenn ich es nicht als offenbare Sorglosigkeit betrachten soll, daß der 1848 gestorbene Zschokke noch als lebend aufgeführt wird, so wie der 1849 gestorbene Heinrich Stieglitz. Der Art könnte vieles aufgeführt werden.

Oppenheim. W. Buchner.

Digitized by Google

L. Herrig, Sammlung englischer Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen. Berlin, Enslin.

Es liegen vor: 1. Shakspeare's Macbeth, erklärt von Herrig, 91 S.; 2. Byron's Marino Faliero, von Brockerhoff, 196 S.; 3. Romeo und Julie, erklärt von Heussi; 4. Othello, erklärt von Sievers. Die folgenden Hefte sollen Shakspeare, Byron, Tennyson, R. Burns, Boz u. a. enthalten. Der Plan ist, eine umfassende Sammlung herzustellen, in der sämmtliche Classiker älterer und neuerer Zeit, Prosaisten und Dichter, eine ihrer Bedeutung entsprechende Stelle finden.

Das Unternehmen ist gewiß willkommen zu heißen, und liegt in den Händen von Männern, welche, und wäre es nur aus dem „Archiv für das Studium der neuern Sprachen", zur Sache legitimirt sind. Doch haben wir für die Schule ein Bedenken in Betreff der Einleitungen, welche den einzelnen Stücken vorangestellt sind. Je vollkommener diese in der Art ausfallen, welche die Verfasser der vorliegenden gewählt haben — und die von Sievers, Herrig und Brockerhoff sind in der That sehr vortrefflich —, um desto weniger erscheinen sie uns für die Hand und das Studium von Schülern in Gymnasien und höheren Bürgerschulen geeignet. Wenn Herr Sievers den Gedanken des Shakspeare'schen Othello dialektisch entwickelt, so hat der Schüler vollauf und übergenug damit zu thun, Herrn Sievers nachzudenken, ja wir hoffen, daß er selbst das nicht einmal vermöge. Wird er also den Muth haben, aus dem Stück heraus zu denken, sich selbst ein Bild der Charaktere, eine Vorstellung von dem vergangenen und gegenwärtigen innern Leben der handelnden Personen zu erarbeiten? Wird er nicht nur zu sehr gereizt werden, sich in Herrn Sievers Speculationen hineinzuarbeiten, höchstens für dessen Resultate Belege und Beweise in dem Stück suchen? Wie viel fruchtbarer wäre es für die Schüler, wenn die Herren, welche des Stoffes und der Sprache so mächtig sind, die viel bescheidenere und nicht weniger schwierige Arbeit übernähmen, in den Einleitungen ihren Collegen und deren Schülern Gesichtspuncte anzugeben, nach denen sie diese ihre Untersuchungen zu richten hätten; sie, deren jeder einzelne Autoren, oft einzelne Stücke oder einzelne Gattungen von Litteraturproducten sich zum speciellen Studium gemacht und die darin so bedeutende Leistungen aufweisen, sie müssen ja die Irrwege und Richtsteige, die fruchtbaren und dürren Gebiete kennen, müssen ferner die verschiedenen Gattungen von Studien an verschiedene Autoren zu vertheilen im Stande sein, denn nicht jeder ist für jede Arbeit gleich ergiebig. Sie müssen endlich das, zwar gesichtete, doch immerhin rohe Material vorlegen — [und Herr Prof. Herrig hat gerade das zum guten Theil gethan, und hätte Holinshed noch besser englisch mitgetheilt], welches

Digitized by Google

eigenen Arbeiten der Schüler zu Grunde liegen kann. Die Zwecke der Schule sind mit denen der „Gebildeten" nicht zugleich zu erreichen, denn jene sucht erst das, und zwar durch strenge eigne Arbeit der Schüler aus dem rohen Stoffe her zu erwerben, was diese besitzen und verwerthen wollen.

Mit diesen Ansprüchen wollen wir jedoch den Verdiensten der Verfasser nach anderen Seiten hin nicht zu nahe treten. Als Lehrer nicht, wohl aber als Leser sind wir von dreien der vorliegenden Stücke sehr befriedigt; am wenigsten vielleicht von Romeo und Julie, und auch das wohl nur, weil wir uns nicht aus der Schule ganz hinausdenken konnten, in die weder das Stück uns zu gehören scheint, noch am wenigsten Erklärungen alles der Erklärung in ihm Bedürftigen.

W. Langbein.

III.

Historisch-geographischer Schulwandatlas zur alten, mittlern und neuen Geschichte; bearbeitet, gravirt und gedruckt von L. Holle. Verlag der Holle'schen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlung in Wolfenbüttel.

Von obigem Werke sollen zunächst und zwar binnen zwei Jahren dreizehn Charten zur alten Geschichte erscheinen; uns liegen bereits vor Nr. 6, Gallien nebst Beicharte, Gallien vor Cäsar's Zeit; Nr. 9 Italien zu Anfang des ersten punischen Krieges nebst Italien zur Zeit der Gründung Roms und Italien bis 450 v. Chr.; Nr. 10 Italien von den punischen Kriegen bis zum Untergange des weströmischen Reiches; Nr. 11 das römische Reich in seiner größten Ausdehnung. Außerdem ist erschienen Nr. 3 Palästina zur Zeit Jesu und der Apostel mit Bezeichnung der früheren Stammeseintheilung. Jede Charte soll aus vier Blatt Imperialformat circa 22 Quadratfuß groß bestehen und $^2/_3$ Thaler kosten; auf Leinen gezogen, zusammengeschlagen und mit starker Mappe versehen $1^2/_3$ Thaler.

Der Wunsch, Wandcharten für seinen Unterricht zu haben, ist gewiß bei jedem Geschichtslehrer längst sehr lebendig gewesen. Selbst wenn geschichtliche Charten in den Händen eines jeden Schülers wären, würden Wandcharten unumgänglich sein; wie viel mehr sind sie es jetzt, da sie für die Mehrzahl der Schüler den Handatlas ersetzen müssen. Ohne geschichtliche Charten aber, allein durch Vergleichung mit dem jetzigen Zustande, dem Schüler ein Bild von der Lage der früheren Länder und Reiche und der einzelnen Oertlichkeiten geben zu wollen — und dieß Streben wird doch jeder Lehrer haben — wird sehr schwierig sein, und

Digitized by Google

das Ergebniß wird mit der darauf gewandten Mühe in keinem Verhältniß stehen. Unter diesen Umständen kann obiges Unternehmen gewiß auf vielseitige Anerkennung rechnen. Außer dem eigentlichen Geschichtsunterrichte wird sich namentlich auch die Lectüre der alten Geschichtschreiber durch diese Wandcharten sehr gefördert sehen.

Was nun die Auswahl der dreizehn Charten für die alte Geschichte betrifft, so halten wir einige Charten für entbehrlich und wünschten sie durch andere, die nicht in Aussicht gestellt sind, ersetzt. Wandcharten von Spanien und Mauretanien, so wie von Syrien und Kleinasien scheinen uns nicht nothwendig. Die beiden ersten Länder können hinreichend auf der Uebersichtscharte des römischen Reiches berücksichtigt werden, die beiden letzten werden genügend vorkommen auf zwei Charten, die wir vermissen. Wünschenswerth erscheint uns nämlich zuerst eine Charte des Perserreiches zur Zeit des ältern Darius oder des Kambyses; sie würde den wichtigen Zeitpunct darstellen, in welchem das Morgenland sich zusammenfaßt, um dem Abendlande gegenüber zu treten; hier würde die so wichtige Darstellung der östlichen Länder und Reiche passender ihre Stelle finden als bei der Uebersichtscharte des Reiches Alexander's des Großen, wohin sie jetzt verlegt zu sein scheint; hier käme dann auch Syrien und Kleinasien vor. Zweitens wünschten wir eine Charte, die Griechenland mit allen seinen Colonieen in einer Uebersicht vereinigte und die so wichtige Verbreitung des griechischen Volkes anschaulich machte; hier käme dann alles noch von der alten Geographie Kleinasiens Nothwendige zur Berücksichtigung. — Die Anordnung auf Nr. 2 a. Palästina von den Zeiten der Maccabäer bis zur Zerstörung Jerusalems; b. Palästina und Unterägypten; c. Palästina zur Zeit der Richter und Könige, — scheint uns den Gegenstand für eine Wandcharte zu sehr zu zersplittern. Mit einer Charte Palästina's zur Zeit der Richter und Könige wäre der Sache genügt; auch muß ja hier die Stammeseintheilung von selbst vorkommen, die auf Nr. 3 fremdartig ist.

Betrachten wir nun die einzelnen vor uns liegenden Charten, so sehen wir dem Gebrauch der Charte des alten Galliens mit Vergnügen entgegen. Es wird uns nun wohl bei der Lectüre des Cäsar gelingen, dem Schüler den Gang und Zusammenhang der Begebenheiten deutlich zu machen und ihn zu gewöhnen, sich ein Bild von dem zu machen, was er liest. Die Charte sollte billig in keiner Classe fehlen, wo der Cäsar gelesen wird. Im Interesse der deutschen Geschichte und der Lectüre des Tacitus wünschen wir bald die Charte Nr. 7, Germanien, Rhätien, Noricum, Pannonien und Britannien, erscheinen zu sehen. Auf der Charte Galliens sind, wie auch auf den übrigen, neben die alten Namen die

Digitized by Google

neuen gesetzt, die sich oft aus jenen entwickelt haben. Damit ist neben der Geschichte und Geographie auch der Sprachkunde ein Dienst geschehen. Auch ist es gut, daß die Eintheilung Galliens in Belgica, Lugdunensis und Aquitanien nur durch die Farbe angedeutet ist; auf manchen historischen Charten sind die Namen, deren Buchstaben sich in allen möglichen Lagen, Richtungen und Farben durchkreuzen, kaum zusammenzusuchen. — Nr. 9 enthält außer dem oben angegebenen Inhalte noch eine Charte von Latium und eine Charte von dem Reiche der Römer und der verbündeten Latiner zur Zeit des Tarquinius Superbus. Die Charte bleibt immerhin brauchbar, allein sie hat wie Nr. 2 den Fehler der Zersplitterung. Besser wäre es, wenn für die frühere Zeit Italiens der Zustand beim Beginn der Kämpfe, welche die Selbständigkeit der italischen Völker vernichteten, d. h. zu Anfang der Samniterkriege, zur Grundlage der Wandcharte gemacht wäre Eine Beicharte hätte Latium in größerem Maßstabe darstellen können. Nr. 10, das alte Italien, besonders in der Zeit von den punischen Kriegen bis zum Untergange des weströmischen Reiches, mit einer Beicharte, Roms nächste Umgebung, scheint uns sehr brauchbar. Warum ist aber ein so merkwürdiger Ort wie Cannä nicht bezeichnet? Nr. 11, das römische Reich in seiner größten Ausdehnung mit einem Plane Roms. Die Charte sucht das Anwachsen des Reiches und seinen Umfang zu bestimmten Zeiten durch verschiedene Farben zu veranschaulichen. Dadurch aber leidet die Uebersichtlichkeit. In Asien sich aus den verschiedenen Farben herauszufinden, wird dem Schüler schwer werden. Daß bei der Grenzbestimmung um das Jahr 146 v. Chr. die Provinz Afrika nicht in den Bereich des damaligen römischen Reiches gezogen ist, scheint ein Druckversehen. Auch hier würden wir den Umfang des römischen Reiches zur Zeit Trajans der Charte zu Grunde gelegt und auf ihr alle auch in der spätern Zeit wichtigen Oertlichkeiten angegeben haben. Ueberhaupt scheint es uns ein wichtiger Grundsatz für geschichtliche Wandcharten zu sein, daß sie sich in jeder Beziehung vor dem Zuvielerlei hüten; sie können nicht der Geschichte in ihrem Flusse folgen wollen; untergeordnete Momente müssen sie übergehen, dagegen die Hauptepochen darstellen, zu denen hin und von denen aus sich die Begebenheiten in weiten Zeiträumen bewegen.

Ueberblicken wir noch einmal das Unternehmen im Ganzen, so können wir ihm nur beistimmen, und glauben, daß die Charten in unsern Schulen eine weite Verbreitung finden werden. — Schließlich sprechen wir den Wunsch aus, es möchten bald die Wandcharten zur deutschen Geschichte zur Ausführung kommen. Namentlich sehen wir einer Wandcharte, die den Zustand Deutschlands zur Zeit der sächsischen und fränkischen Könige

Digitized by Google

darſtellt, mit Erwartung entgegen, da ſie die für die ganze deutſche Geſchichte ſo wichtige Eintheilung nach den Stämmen und den alten Herzogthümern dem Schüler zu beſtimmter, feſter Anſchauung bringen wird.

Stettin. Kleinſorge.

E. Vermiſchte Schriften.

A. v. Knigge, über den Umgang mit Menſchen. Dreizehnte Ausgabe. Aufs neue durchgeſehen und eingeleitet von K. Gödeke. Hannover, Hahn. XX u. 375 S.

Herr G. hat die Aufgabe, Knigge's berühmtes Buch zu verjüngen, mit Glück und Geſchick gelöst, wie von dem Verf. der Monographie über Knigge zu erwarten war. Er ſelbſt hat ſich die Schwierigkeit derſelben nicht verhehlt. „Man muß dem ältern Autor bis in die geheimſte Werkſtatt ſeines Geiſtes nachfolgen und durch häufiges Studium ſo mit ſeinen innerſten Gedanken vertraut zu werden ſich bemühen, daß man die neue Geſtaltung in ſeinem eigenthümlichen Geiſte vorzunehmen ſich getrauen darf. — Wo Knigge gegen Richtungen ſeiner Zeit polemiſirte und wo dieſe Richtungen in der Gegenwart nicht mehr vorhanden ſind, läßt ihn die neue Ausgabe gegen ähnliche Richtungen unſerer Zeit zu Felde ziehen, nicht nach des Herausgebers ſubjectivem Belieben, ſondern in dem Geiſte, der ſich aus der Totalität von Knigge's religiöſen, politiſchen, litterariſchen und ſocialen Grundanſichten ergab.“ So wird es alſo dem alten Buche an neuem Intereſſe nicht fehlen.

L.

Digitized by Google

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai und Juni. 1854.

I. Abhandlungen.

Die königliche Univerſität zu Dublin und ihre drei Colleges.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Report on the condition and progress on the Queens University in Ireland, for the year ending June 19, 1852. By the Right Hon. Maziere Brady, Vice-Chancellor. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Belfast, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

The Report of the President of the Queens College, Cork, for the academic year 1851—1852. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Galway, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

Wenn die Nationalſchulen Irlands, welche wir in früheren Artikeln dieſer Zeitſchrift * behandelt haben, die Blüthe des engliſchen Volksſchulweſens darſtellen, wie es nach den liberalen Principien der letzten Regierungen, unabhängig von den Forderungen der katholiſchen und der nationalkirchlichen Hierarchie und unter dem Beiſtande der trefflichſten Gelehrten Irlands und vieler hochherzigen Freunde des Volkes und der wahren Bildung, ſich entwickelt hat, ſo zeigen uns die drei Colleges zu Belfaſt, Cork und Galway und die ſie zuſammenfaſſende königliche Univerſität zu Dublin die Blüthe desjenigen, was in der Einrichtung von Anſtalten für die gelehrte Bildung von ganz denſelben Principien aus in dem letzten Jahrzehent von der engliſchen Regierung geleiſtet worden iſt. Denn dieſe Colleges ſind ganz neue, ohne jede beſchränkende Rückſicht oder Unterordnung gegründete Hochſchulen, ins Leben gerufen dazu, um der Ausſchließlichkeit der alten Dubliner Univerſität und ihres Trinity-College, die nur Mitglieder der engliſchen Nationalkirche zu den akademiſchen Würden

* Juli- und Auguſtheft 1852.

Digitized by Google

zulaſſen, zu begegnen, der katholiſchen Bevölkerung der Inſel, ſo wie den zahlreichen proteſtantiſchen Diſſenters, volle Gelegenheit zu höherer Bildung darzubieten und ſo dem bis dahin namentlich von Irland aus erhobenen Vorwurfe, daß nur die Mitglieder der Staatskirche ſich der Wohlthaten des Staates und des Zutrittes zu den höheren Aemtern erfreuen, einen neuen, bedeutenden Theil ſeiner Unterlage zu entziehen. Es gehört dieſer Plan zu den hohen Verdienſten Sir R. Peel's, in welchen dieſer Staatsmann ſeine Bekehrung von den Toryprincipien Altenglands zu den Grundſätzen der Freiheit und der Gleichberechtigung des modernen Weltgeiſtes niedergelegt und praktiſch bewährt hat. Durch dieſe Grundſätze im Verein mit der in der modernen Welt entwickelten Einſicht in die Unabhängigkeit der Wiſſenſchaft von dem religiöſen Glauben und ſeinen Auctoritäten iſt jedes Beſtreben, fernerhin noch mittelſt des Verlangens nach Bildung und der Ausſchließlichkeit der ihr dienenden Anſtalten Anhänger für die Staatskirche zu erzwingen, gründlich vernichtet worden; und Pflanzſtätten der Wiſſenſchaft wie die Univerſitäten von Oxford und Cambridge und die alte Univerſität von Dublin haben nur zwiſchen dem endlichen Aufgeben ihres Charakters als Dienerinnen der Staatskirche und zwiſchen immer tieferem Herabſinken in ihren Leiſtungen ſowohl wie in der Meinung des Volkes zu wählen. Der letzte Act in der Sprengung ſolcher Feſſeln, welche die Benutzung von Staatsſchulen und das Erwerben ihrer Würden und Grade einſchränkten, war die kürzlich vollzogene Aufhebung der bisher an den ſchottiſchen Univerſitäten üblich geweſenen Eide, durch welche ſich der Candidat einer Univerſitätswürde, ſo wie der akademiſche Lehrer als Mitglied der ſchottiſchen Staatskirche bekennen mußte.

Der Vorgänger und im Ganzen auch das Muſter der neugegründeten Dubliner Univerſität war die 1828 hervorgetretene Univerſität zu London, die eben in dem Bedürfniß einer von der Kirche und den vielen anderen mittelalterlichen Einſchränkungen, die in Oxford und Cambridge obwalten, unabhängigen und in allen Puncten der gegenwärtigen Ausdehnung der Wiſſenſchaften genügenden akademiſchen Bildung ihren Entſtehungsgrund hatte, übrigens wie bekannt nicht von der Regierung, ſondern von erleuchteten Privatmännern geſtiftet wurde. Sie hat eben ſo wie die neue Univerſität zu Dublin ihren eigentlichen Sitz in den in verſchiedenen Orten des Landes errichteten Colleges, welche die wirklichen Unterrichtsanſtalten ſind, und was Univerſität genannt wird, iſt eben ſo wie dort eigentlich nur die über allen Colleges ſtehende Oberaufſichts- und Examinationsbehörde, welche die akademiſchen Grade und Auszeichnungen verleiht. Indeſſen werden auch oft mit dem Namen Univerſität

Digitized by Google

die einander gleichartigen Colleges zusammen mit der obersten Behörde bezeichnet.

Wollten wir bei der Beschreibung der königlichen Universität zu Dublin die Zeitordnung festhalten, so müßten wir zuerst die Colleges zu Belfast, Cork und Galway, die um sechs Jahre älter sind als die ihnen vorgesetzte Dubliner Commission, in ihren Einrichtungen darstellen. Da uns jedoch ein Stiftungspatent für die königlichen Colleges nicht vorliegt, auch ein solches, wie es scheint, gar nicht vorhanden ist, sondern mit der Einrichtung dieser Anstalten sofort nach Erlaß der bezüglichen Parlamentsacte ein geräuschloser Versuch gemacht wurde, so ziehen wir es vor, mit einem Auszuge aus der königlichen Stiftungsurkunde für die Universität vom 3. September 1850, welche die Zwecke und den wissenschaftlichen Umfang der drei Colleges sofort übersichtlich mittheilt, zu beginnen und, nachdem wir diese so ihren allgemeinen Eigenschaften nach in der Universität kennen gelernt, das noch Fehlende über die einzelnen nachzutragen.

Nachdem durch Parlamentsacte vom Jahre 1844/45 — so beginnt jenes Stiftungspatent der Queens University — drei neue Colleges zur Förderung des wissenschaftlichen Studiums in Irland, zu Belfast, Cork und Galway, Queens Colleges zu nennen, gegründet seien, so soll, um die Unterrichtscurse in den verschiedenen Facultäten dieser Anstalten vollständig und zufriedenstellend zu machen, dafür gesorgt werden, daß die Studenten derselben eben solche verschiedene Grade und Auszeichnungen in den einzelnen Facultäten erlangen können wie in anderen Colleges und Universitäten von Großbritannien und Irland verliehen werden. Es soll daher hiermit eine Universität, zu nennen „The Queens University in Ireland", gegründet sein mit der Vollmacht, Studenten der Philosophie (Arts), der Medicin und der Jura (Law), die in einem der oben genannten Colleges die für die einzelnen Grade erforderlichen Studien vollendet haben, die verschiedenen Grade zu ertheilen. Die Universität soll ihren Sitz haben und ihre Versammlungen halten in Dublin an einem von Zeit zu Zeit durch Verordnung des Lord-Statthalters von Irland zu bestimmenden Platze, und alle durch den Universitätssenat den Studenten verliehenen Grade sollen in der Halle der Universität verkündigt werden. Die Controle und Leitung der Universität soll sein bei einem Kanzler, der als Haupt des Ganzen zu gelten, den Versammlungen vorzusitzen und die officiellen Acte zu unterschreiben hat, und bei einem Senate von nicht mehr als zwanzig Personen, von denen drei immer die zeitweiligen Präsidenten der Colleges sein, die übrigen von Zeit zu Zeit durch die Königin ernannt werden und so lange verwalten sollen,

Digitized by Google

als es dieſer genehm iſt. Fünf vom Senate ſollen ein Quorum (vollzähliges Gericht) bilden und der Präſident desſelben eine verwerfende Stimme haben. Ueber alle nicht vorgeſehenen Dinge ſoll dem Kanzler, dem Vicekanzler und dem Senate die freie Verfügung zuſtehen. Sie ſollen Zuſätze und Regulative machen dürfen, um die Prüfungen und die Verleihung der Grade zu ordnen, die Verſammlungszeiten des Kanzlers, des Vicekanzlers und des Senats zu beſtimmen und überhaupt alles feſtzuſtellen, was Sache der Univerſität iſt, immer in Uebereinſtimmung mit dem Hauptzwecke derſelben und unter der Bedingung, daß der zeitweilige Lord-Statthalter ſeine Genehmigung dazu ertheile. Damit in dem Univerſitätsſenate die einzelnen Colleges immer vertreten ſeien, ſoll jedes Mal, wenn der zeitweilige Präſident eines derſelben verhindert iſt, der Senatsſitzung beizuwohnen, der Vicepräſident desſelben College ſeine Stelle vertreten und zeitweilig alle Rechte eines Mitgliedes des Univerſitätsſenates beſitzen. Es ſoll ein Vicekanzler der Univerſität da ſein, zu erwählen durch den Senat aus ſeiner eigenen Mitte, immer für die Zeit von einem Jahre unter Genehmigung des Lord-Statthalters. Dieſer Vicekanzler ſoll alle Functionen des Kanzlers während der Abweſenheit des letzteren ausüben. Kanzler und Senat ſollen eine Corporation mit Nachfolge durch Anſtellung bilden unter dem Namen „königliche Univerſität in Irland", mit der Befugniß, gerichtlich zu belangen und belangt zu werden, ein eigenes Siegel zu führen und zur Ausführung der Zwecke der Univerſität Gelder und Ländereien, die der Univerſität durch Vermächtniß oder ſonſt zukommen, innezuhaben und zu verwalten, vorausgeſetzt, daß das jährliche Einkommen von ſolchen Gründen und Capitalien nicht auf mehr als 10,000 L. ſich belaufe. Zum erſten Kanzler der Univerſität wird durch dieſelbe Urkunde der Graf von Clarendon, damals Lord-Statthalter von Irland, beſtimmt, neben ihm noch ſiebenzehn andere, einſchließlich der drei Präſidenten der Colleges; unter dieſen einzeln genannten Mitgliedern befinden ſich auch der Erzbiſchof von Dublin, Richard Whately, und der katholiſche Erzbiſchof, Daniel Murray († 1852), alle auf unbeſtimmte Zeit ernannt. Die Königin behält ſich und ihren Nachfolgern das Recht vor, die Univerſität von Zeit zu Zeit durch beliebig zu erwählende Beauftragte beſuchen zu laſſen. Die von den Präſidenten der drei Colleges ausgearbeiteten Regulative zur Ordnung des Studiums in den einzelnen Facultäten, Regulative, die, vom Lord-Statthalter gebilligt, auch der Regierung geeignet erſchienen, ſollen in dem Senate der Univerſität in deſſen erſter Sitzung vorgelegt werden; derſelbe ſoll in Zukunft Aenderungen daran machen dürfen, die ihm gut ſcheinen, und ebenſo für neue Würden und Preiſe Prüfungsreglements aufſtellen dürfen; auch die für die Grade

Digitized by Google

zu zahlenden Honorare sollen vom Kanzler, Vicekanzler und Senat unter Genehmigung der Commissionäre des königlichen Schatzes bestimmt und in Empfang genommen werden; dieselben sollen in die Generalcasse für die Ausgaben der Universität fließen, die unter Aufsicht der Commissionäre des Schatzes steht, welcher auch einmal jährlich die Einnahme- und Ausgabeberechnungen zur Prüfung vorzulegen sind. Studenten, die in besagten königlichen Colleges ihre Studien vollendet und vom Kanzler und Senate der Universität in der philosophischen, medicinischen oder juristischen Facultät ihre Grade erlangt haben, sollen in allen Rechten und Freiheiten denen gleichstehen, die auf anderen Universitäten oder Colleges graduirt sind. Der Lord-Statthalter soll die Halle oder den Versammlungsort der Universität in Dublin bestimmen. Der Senat soll auch andere Studenten zum medicinischen Doctoreramen annehmen dürfen, die in anderen Medicin- oder Chirurgieschulen studirt haben, vorausgesetzt, daß sie Zeugnisse über den Besuch von Vorlesungen genügend befähigter Lehrer beibringen, und daß sie wenigstens ein Drittel von den medicinischen Lectionen in einem der drei königlichen Colleges besucht haben. Kanzler und Senat sollen für die einzelnen Zweige der Wissenschaften jährlich Examinatoren bestellen, welche die Prüfungen abhalten und über die Befähigung der einzelnen Candidaten an den Senat berichten. Alljährlich soll der Kanzler oder in dessen Abwesenheit der Vicekanzler über Lage und Fortschritt der Universität an den Senat Bericht erstatten. Die königlichen Colleges sollen fortan Colleges der Universität von Irland sein und alle Professoren derselben sollen als Professoren der Universität betrachtet werden; aber die Colleges sollen in keiner Weise unter der Jurisdiction oder der Controle des Universitätssenats stehen, außer in Bezug auf die für die Zulassung zu den Graden von der Universität ausgehenden Bestimmungen. Uebrigens gelten für die Colleges nur die von der Regierung selbst erlassenen oder in Zukunft zu erlassenden Urkunden, Statuten und Regeln. Kanzler und Senat sollen ferner die Befugniß haben, Stipendien und Preise zu begründen, für welche die Capitalien durch Schenkung oder durch Parlamentsbewilligungen angewiesen werden, und Bestimmungen treffen für die Erlangung solcher; jedoch sollen sich Senat und Kanzler nicht in die Curse für Immatriculation noch in die Unterrichtscurse für Stipendien in den verschiedenen Facultäten und Schulen der Colleges einmischen.

Unterm 17. Juni 1851 ward in Gemäßheit der Anordnung dieser Urkunde von dem Lord-Statthalter von Irland, dem Earl of Clarendon, das Dubliner Schloß (mit der St. Patricks-Hall) zum Sitz und Versammlungsorte der Queens University bestimmt.

Digitized by Google

Im Juni 1850 hatten die Präsidenten der drei Colleges die Studiencurse für diejenigen geregelt, die von der kurz darauf zu errichtenden Universität Grade oder Diplome in den verschiedenen Facultäten erhalten wollten. Das betreffende Regulativ hatte der Lord-Statthalter unterm 30. desselben Monats genehmigt, und es war gemäß der Vorschrift des obigen Patents in der ersten Sitzung des Universitätssenates am 19. Juni 1851 verlesen worden. Dieser machte dann später, im October 1851 und März 1852, verschiedene Abänderungen daran. Mit diesen Abänderungen lautet das Document, welches den Umfang der in den Colleges betriebenen Studien genau darlegt, also:

Philosophische Facultät (Faculty of Arts).

Der niedere, für die Würde eines Baccalaureus artium (Bachelor of Arts) bestimmte Cursus soll drei Jahre (sessions) umfassen; an deren Schlusse sollen Studenten zur Prüfung für die von der königlichen Universität in Irland zu ertheilende Würde eines Baccalaureus artium zugelassen werden, falls sie die Collegevorlesungen wenigstens zwei volle Cyklen (terms) hindurch in jedem Jahre besucht, die vorgeschriebenen Collegeprüfungen bestanden haben und von dem Präsidenten desjenigen College, in welchem sie ihre Studien vollendet haben, zur Beförderung für die Würde empfohlen worden sind.

Candidaten für die Würde eines Baccalaureus artium müssen in einem oder dem anderen der königlichen Colleges in Irland dem folgenden Studiencursus obliegen:

Im ersten Jahre:

Griechische und lateinische Sprache	drei Cyklen (Vorlesungsabschnitte).
Englische Sprache	ein Cyklus.
Die neueren Sprachen	drei Cyklen.
Mathematik	drei "

Im zweiten Jahre:

Logik	ein Cyklus.
Chemie	drei Cyklen.
Elemente der Zoologie und der Botanik	drei "
Höhere Mathematik, oder griechische und lateinische Sprache	drei "

Im dritten Jahre:

Naturwissenschaft (Natural Philosophy)	drei Cyklen.
Geschichte und englische Litteratur	zwei "
Physische Geographie	ein Cyklus.
Metaphysik	zwei Cyklen,
oder: Rechtslehre u. Staatswirthschaft	jede ein Cyklus.

Digitized by Google

Candidaten für die Würde eines Magister artium (Master of Arts) ſollen zur Prüfung zugelaſſen werden ein Jahr nachdem ſie die Würde eines Baccalaureus erlangt haben, falls ſie Collegevorleſungen für einen Cyklus während dieſes Jahres beſucht und einen der folgenden Studiencurſe verfolgt haben:

1. Sprachencurſus. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in der griechiſchen, lateiniſchen und zwei fremden Sprachen, zugleich mit dem Beſuche eines weiteren Curſus von Vorleſungen über auswärtige neuere Sprachen.
2. Curſus in Geſchichte, Metaphyſik und Jurisprudenz. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in Logik und in Geſchichte und engliſcher Litteratur, in Verbindung mit dem Beſuche eines weiteren Curſus von Vorleſungen über Metaphyſik oder über Rechtslehre und Staatswirthſchaft.
3. Curſus in Mathematik und phyſikaliſcher Wiſſenſchaft. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in Mathematik und in phyſikaliſchen und Naturwiſſenſchaften, zugleich mit dem Beſuche eines Curſus von Vorleſungen über Geologie und Mineralogie.

Mediciniſche Facultät.

Die Vorſchriften für die um den Doctorgrad in dieſer Facultät ſich Bewerbenden wurden durch Verordnung des Univerſitätsſenates vom 15. März 1852 einigermaßen abgeändert. Dieſe Verordnung lautet ſo:

1. Jeder Candidat für den Grad eines M. D. ſoll ein Zeugniß von dem Senate eines der königlichen Colleges beibringen, daß er ein vollſtändiges Examen in den Gegenſtänden, die in dem Curſus der Immatriculation für die philoſophiſche Facultät vorgeſchrieben ſind, beſtanden hat und als immatriculirter Student des College in der mediciniſchen Facultät zugelaſſen worden iſt. (Vorbeugung gegen bloße Dilettanten ohne die gehörige gelehrte Vorbildung.) 2. Das Curriculum ſoll ſich über eine Periode von wenigſtens vier Jahren ausdehnen und in zwei Perioden von wenigſtens je zwei Jahren zerfallen. 3. Die erſte Periode ſoll den Beſuch der folgenden Curſe mediciniſcher Vorleſungen umfaſſen: Chemie ſechs Monate, jede Woche wenigſtens drei Stunden; Botanik und Zoologie ſechs Monate, drei Stunden wöchentlich, mit Kräuterſammlungen zum praktiſchen Studium; Anatomie und Phyſiologie ſechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktiſche Anatomie ſechs Monate; Materia medica und Pharmacie ſechs Monate, drei Stunden wöchentlich. 4. Die zweite Periode ſoll den Beſuch folgender Curſe von mediciniſchen Vorleſungen umfaſſen: Anatomie und Phyſiologie ſechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktiſche Anatomie ſechs Monate; theoretiſche und praktiſche Chirurgie ſechs

Digitized by Google

Monate, drei Stunden jede Woche; Geburtshülfe und Frauen- und Kinderkrankheiten sechs Monate, drei Stunden jede Woche; theoretische und praktische Medicin (Therapie) sechs Monate, drei Stunden jede Woche; medicinische Jurisprudenz drei Monate, drei Stunden jede Woche. 5. Außer dem obigen Cursus von Vorlesungen sollen Candidaten während der ersten Periode des obigen Curriculums besucht haben: praktische Chemie (in einem anerkannten Laboratorium) drei Monate, ein medicinisch-chirurgisches Hospital (vom Senate anerkannt), das wenigstens sechszig Betten enthält, zugleich mit darin ertheilten klinischen Vorlesungen, wenigstens zwei Stunden jede Woche, sechs Monate. 6. Und während der zweiten Periode: praktische Geburtshülfe (in einem anerkannten Geburtshülfehospital) mit den darin ertheilten klinischen Vorlesungen für eine Periode von drei Monaten in einem Hospital von wenigstens dreißig Betten, oder sechs Monate in einem Hospital von nicht weniger als fünfzehn Betten; praktische Pharmacie drei Monate; ein medicinisch-chirurgisches Hospital (anerkannt vom Senate), das wenigstens sechszig Betten enthält, mit darin ertheilten klinischen Vorlesungen, achtzehn Monate. 7. Candidaten sollen, bevor sie zum Grade eines M. D. zugelassen werden, zwei Examen bestehen, von denen das erste die Gegenstände der ersten Periode des Curriculums, das zweite die der zweiten Studienperiode umfaßt. Es soll den Studenten zustehen, sich für das erste Examen am Schlusse der ersten Periode des Curriculums oder zu irgend einer späteren, vom Staate zu bestimmenden Zeit zu melden, bevor sie sich dem zweiten Examen unterziehen. 8. Durch die Stiftungsurkunde der Queens University wird von den Candidaten verlangt, daß sie wenigstens ein Drittel der Curse von medicinischen Vorlesungen in einem der Queens Colleges besucht haben. Für den übrigen Theil der Vorlesungscurse werden beglaubigte Zeugnisse von den Professoren oder Lectoren an Universitäten, Colleges oder Schulen, die vom Senate der irländischen Queens University anerkannt sind, angenommen werden. 9. Candidaten müssen ebenso in einem der Queens Colleges Vorlesungen über eine neuere Sprache sechs Monate und Vorlesungen über Naturphilosophie sechs Monate lang gehört haben (auch wird in diesen Gegenständen examinirt). 10. Die Prüfungen werden hauptsächlich nach bedruckten Papieren vorgenommen werden, auf welche Antworten zu schreiben sind; aber den Examinatoren soll es freistehen, solche mündliche Prüfung den Gegenständen, die auf dem Papier stehen, hinzuzufügen und solche Demonstrationen und Experimente zu verlangen, als sie für nöthig halten.

Juristische Facultät (Faculty of Laws).

Studenten, die das Immatriculationsexamen für die juristische Facultät in einem der königlichen Colleges bestanden und drei Jahre hin-

Digitized by Google

durch den folgenden Studiencurſus verfolgt haben, ſollen zur Prüfung für das Diplom des Elementarrechts zugelaſſen werden:

Im erſten Jahre: Eigenthumsrecht und die Principien der Abtretung (Conveyancing);
Jurisprudenz.

Im zweiten Jahre: Billigkeitsrecht * (Equity) und Bankerott;
Civilrecht.

Im dritten Jahre: Gemeines und Criminalrecht.

Candidaten für den Grad des L. L. B. (Legum Baccalaureus) werden zur Prüfung für dieſen Grad von der Queens University in Irland zugelaſſen werden, falls ſie bereits zu dem Grade eines Artium baccalaureus vorgeſchritten ſind, ferner die für den Elementarcurſus der Faculty of Laws vorgeſchriebenen Vorleſungen beſucht und die bezüglichen Prüfungen vollendet und ebenſo den folgenden Studiencurſus verfolgt haben:

Im vierten Jahre: ein ausgedehnterer Studiencurſus in den für den Elementarcurſus beſtimmten Gegenſtänden, zugleich mit einem Studiencurſus im Geſetze und im Proceſſiren in den Courts of Common Law und in den of Equity; ferner in der mediciniſchen Jurisprudenz und im conſtitutionellen Rechte.

Candidaten für den Grad des L. L. D. (Legum Doctor) werden zur Prüfung für dieſen Grad zugelaſſen werden, wenn drei Jahre ſeit der Erlangung des L. L. B.-Grades verfloſſen ſind.

Curſus für Civil-Ingenieurkunſt (Civil Engineering).

(Nach der abändernden Verordnung des Univerſitätsſenates vom 31. October 1851.)

Studenten des Civilingenieurweſens ſollen, nachdem ſie immatriculirt worden, während wenigſtens zweier Jahre an einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencurſus verfolgen:

Im erſten Jahre:

Mathematik	drei Cyklen.
Chemie	" "
Mineralogie, Geologie und phyſiſche Geographie	" "
Zeichnen	" "
Deſcriptive Geometrie, Feldmeſſen und Kartenzeichnen	" "

* Es gibt in England beſondere Gerichtshöfe (Courts of Equity), welche ein kürzeres Verfahren als die anderen Gerichte haben, indem ſie mehr nach dem, was vernünftig und billig erſcheint, als nach dem geſchriebenen Buchſtaben entſcheiden, nach welchem oft »summum jus summa injuria«.

Digitized by Google

Im zweiten Jahre:

Mathematik	drei Cyklen.
Naturwissenschaft	" "
Bewegende Kräfte, Construction und Maschinentheorie	" "
Zeichnen	" "
Civil-Ingenieurkunst, einschließend die Principien der Baukunst und Ingenieur-Finanzwesen	" "

Ein Student, der den obigen Studiencursus in einem der irländischen Queens Colleges vollendet hat und während wenigstens zweier Jahre, von denen nicht mehr als eines mit seinem Collegecursus zusammenfallen darf, mit der Erlangung praktischer Kenntnisse in allen Zweigen des Ingenieurwesens und in der Aufführung von Gebäuden für öffentliche und Privatzwecke unter der Leitung eines von dem Collegesenate anerkannten Ingenieurs beschäftigt gewesen ist, soll zur Prüfung für das Diplom der Civil-Ingenieurkunst in der philosophischen Facultät zugelassen werden.

Agriculturcursus (abgeändert durch dieselbe Verordnung).

Studenten der Agricultur sollen, nachdem sie immatriculirt sind, in einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencursus während wenigstens zweier Jahre verfolgen:

Im ersten Jahre:

Naturwissenschaft	drei Cyklen.
Chemie	" "
Principien der Zoologie und der Botanik	" "
Theorie der Agricultur	" "

Im zweiten Jahre:

Mineralogie, Geologie und physische Geographie	drei Cyklen.
Feldmessen, Kartenzeichnen und Landbau-Architektur	" "
Geschichte und Krankheiten der dem Landbau zugehörigen Thiere	" "
Praktische Agricultur, einschließend Landbau, Finanz- und Rechnungswesen	" "

Studenten, die den obigen Cursus vollendet haben und ebenso zwölf Monate hindurch bei den praktischen Arbeiten auf einem Landgute unter Leitung eines von dem Collegesenate anerkannten Agriculturisten gegenwärtig gewesen sind, werden zur Prüfung für das Diplom der Agricultur in der philosophischen Facultät zugelassen werden. Studenten, die sich für die Verwaltung von großen Gütern befähigen wollen, wird empfohlen, außerdem noch jährige Unterrichtscurse 1. im Landherrn- und Pächterrecht und in den Elementen der Lehre von der Abtretung, 2. in den Elementen

Digitized by Google

der Staatswirthschaft und der Statistik in ihrer Anwendung auf Agricultur und auf Landbaufinanzen zu besuchen.

Zu Examinatoren dürfen vom Senate nicht Mitglieder des Senates selbst und keine Vicepräsidenten der Colleges erwählt werden. Für das mit dem März 1852 endende Jahr waren nur zwölf Examinatoren erforderlich; für das mit März 1853 endende dagegen wurden mehr als fünfundzwanzig vom Senate bestellt, die ausgezeichnetsten unter den Professoren und andern wissenschaftlich bedeutenden Männern des Landes, deren Gesammtheit „ein so achtungswerthes Collegium bildete, wie nur irgend eine Universität eins hätte aufstellen können". Jene erste Prüfung fand vom 6. bis zum 13. October 1851 für die medicinische Doctorwürde und für Agriculturdiplome statt. Sieben von acht Studenten der königlichen Colleges, die sich der medicinischen Prüfung unterzogen, erhielten den Grad, und vier Candidaten für das Agriculturdiplom wurden alle tüchtig befunden. Außerdem wurden noch zwei Stipendien, jedes zu 30 L., auf die Empfehlung der Examinatoren, zwei Studenten, die im Fache der Medicin, und Stipendien zu 20 L. zwei anderen, die im Fache der Agricultur am besten geantwortet hatten, ertheilt. Es finden nämlich außer den Prüfungen für die Grade noch sogenannte Honor Examinations zur Erlangung von Stipendien (exhibitions) und von Medaillen statt. Der Universitätsbericht enthält für die auf September und October 1852 angesetzten Prüfungen die Ausschreibung von zwölf Stipendien (zu 25 und 15 L.) und von zehn Medaillen (jede 5 L. werth) für zehn verschiedene Gegenstände der philosophischen Facultät (alte classische Sprachen und Litteratur, englische Sprache und Litteratur, neuere auswärtige Sprachen [Französisch, Deutsch oder auch noch Italienisch], Logik und Metaphysik, Jurisprudenz und politische Oekonomie, Mathematik, Naturphilosophie, Chemie und chemische Physik, Naturwissenschaften [Zoologie, Geologie und physische Geographie], endlich celtische Sprachen), so wie auch von Stipendien und Medaillen für Studenten der Medicin, der Jurisprudenz, der Civil-Ingenieurkunst und der Agricultur, und detaillirt bei jedem der aufgeführten Gegenstände sehr genau die Materien, auf welche die Prüfungen sich beziehen sollen.

Daß die Zahl der Candidaten in dem ersten Jahre noch nicht groß war, kommt daher, daß die Colleges noch nicht lange genug in Wirksamkeit standen, um Studenten den über die Prüfungen erlassenen Verordnungen gemäß, namentlich in der philosophischen Facultät, gehörig dafür vorbereiten zu können. Die zweite Prüfung (vom Herbst 1852), über welche der Bericht des Präsidenten des Belfast-College bereits genaue Rechenschaft gibt, war im Verhältniß zu der ersten schon sehr umfänglich. Sechs Studenten wurden zu D. M., dreiundzwanzig zu Bachelors of Arts

Digitized by Google

befördert, drei erhielten das Diploma of Elementary Law, drei das Agriculturdiplom; außerdem wurden noch zwanzig Honors (Stipendien und Medaillen) an Studenten verliehen. Die Feierlichkeit der Promotion und der Vertheilung der Belohnungen fand nach demselben Berichte in der St. Patrickshalle des Dubliner Schlosses in Gegenwart des Lord-Statthalters, Grafen von Eglington, und dessen Gemahlin und einer glänzenden Versammlung von Männern der höchsten Aemter und Würden und von hohem litterarischem Rufe statt. Der erhebende und großartige Eindruck derselben hat den Präsidenten des Belfast-College, Herrn Henry, bestimmt, seinem Jahresberichte eine vollständige Erzählung des Herganges bei dieser Versammlung und einen Abdruck der vom Vicekanzler und vom Grafen selbst gehaltenen Reden als Anhang beizufügen.

Bei allen Versammlungen, die der Senat zum Behufe der Beförderung zu akademischen Würden hält, müssen die Mitglieder desselben in dem vollen Ornate, den sie gemäß den Graden, welchen sie selbst besitzen, oder gemäß den von ihnen bekleideten Aemtern zu tragen berechtigt sind, erscheinen; und welches Mitglied keinen Grad oder kein Amt inne hat, muß den Mantel eines Master of Arts tragen. Die Candidaten für Grade sollen in dem Costüme ihres Collegeranges und mit dem Hute des Grades, um welchen sie sich bewerben, erscheinen. Wenn sie dem Senate durch die Präsidenten ihrer bezüglichen Colleges vorgestellt sind und der Secretär bescheinigt hat, daß die Honorare für die Grade von ihnen bezahlt worden und daß sie die Prüfungen bestanden haben, so unterschreiben sie das Universitätsverzeichniß, während der Kanzler oder der Vicekanzler sie zu den Graden befördert mit der Formel: „Kraft meiner Auctorität als Kanzler (oder Vicekanzler) lasse ich Sie ( ) zu der Würde eines ( ) zu!"

Der Grad eines M. D. kostet 5 L., der eines A. M. 1 L., dasselbe der eines A. B. Für das Diploma of Elementary Law wird bezahlt 2 L., für das Ingenieurdiplom 3 L., für das Agriculturdiplom 2 L.

Die Ausgaben der Universität sind für das mit dem 31. März 1853 endende Jahr also zusammengestellt:

Salare der Examinatoren	1000 L.
Salar des Secretärs	250 „
Für Anzeigen, Post, Boten, amtliche Ausgaben	180 „
Stipendien und Medaillen	465 „
	1895 L.
Davon gehen ab als wahrscheinlicher Belauf der Honorare für akademische Würden	185 L.
Bleibt als wahrscheinlich zu verlangende Summe	1710 L.

Robert Ball, LL. D. (Secretär).

Digitized by Google

Der Parlamentsbeitrag für 1851 betrug 1620 L. Die Mitglieder des Senats scheinen nach der vorstehenden Abrechnung als solche unbesoldet zu sein.

Die drei Colleges zu Belfast, Cork und Galway *constituiren* die königliche Universität von Irland. Gestiftet durch Parlamentsacte von 1844/45 auf Betrieb Sir Robert Peel's, wurden sie im Jahr 1849 eröffnet. Und zwar wurden die Anstalten zu Cork und Galway ganz neu geschaffen; in Belfast dagegen bestand schon seit etwa 1820 das sogenannte Royal Academical Institution, worin Philosophie, Theologie und Medicin gelehrt wurde. Dasselbe ist zum Theil in das College übergegangen, obwohl es noch immer in gewisser Weise neben demselben fortbesteht und z. B. seine Säle gegen eine jährliche Rente zur Benutzung für die anatomischen Sectionen dem College überläßt. Der Graf von Eglington, der letzte Lord-Statthalter, rühmt die geschmackvolle Manier, in welcher die drei Anstalten erbaut seien. Der ursprüngliche Plan für dieselben und die darnach bemessene Geldbewilligung des Parlaments war aber zu schmal und nicht entfernt zur Erfüllung der an eine Universität zu stellenden Ansprüche genügend. Zwar war die anfangs auf zwölf für jedes College bestimmte Zahl der Professoren sehr bald auf zwanzig, später bis auf dreißig und mehr erhöht, und sind trotz der geringen Gehalte* allen Zeugnissen der Visitatoren und des Universitätssenates zufolge durch die trefflichen Bemühungen des Grafen Clarendon für diese Lehrerstellen Männer gewonnen worden, die durch ihre Gelehrsamkeit jeder englischen Universität zur Zierde gereichen würden und die die äußersten Anstrengungen machen, um die ihnen anbefohlenen Anstalten zur Blüthe zu führen. Wenn aber auch hinsichtlich dieses ersten Erfordernisses der Unterricht aufs beste versorgt worden ist, so hat doch die Stiftung viel zu wenig auf die nothwendigen *sachlichen* Hülfsmittel desselben Bedacht genommen. Die zur Anschaffung von Büchern und „philosophischen Apparaten" bewilligten 4000 L. reichten nicht hin, um auch nur das Nothwendigste dafür zu erwerben.

In Belfast, dem besuchtesten der Colleges, über welches nähere Details vorliegen, fehlt, wie schon erwähnt, ein anatomischer Saal; so müssen die Demonstrationen in Räumen ausgeführt werden, die eine halbe Stunde von dem Collegegebäude, wo die Vorlesungen gehalten werden und die übrigen Hülfsmittel zur Erläuterung dieser sich befinden, entfernt liegen. Es ist mehrmals vorgekommen, daß Professoren Bücher und Apparate

* Der Gehalt eines Collegeprofessors ist nur auf circa 250 L. angegeben worden. Dazu kommen noch die Studentenhonorare.

Digitized by Google

von England oder von Schottland leihen mußten. Außer den Studentenhonoraren sind keine Hülfsmittel da, um irgend etwas anzuschaffen; denn die Staatsunterstützung beschränkt sich auf die Gehalte des Präsidenten (Rectors), des Vicepräsidenten, der Professoren, der sonstigen Beamten und auf die Unterhaltung eines Rentamtes. Indessen hat der gute Sinn der Professoren selbst und der Bürger vielen Mängeln nach und nach abgeholfen. Das Belfast-College erhielt im Jahre 1851 mehrere astronomische Hülfsmittel von den Observatorien zu Armagh und Kew. Durch Verwendung des königlichen Astronomen von England kam gegen Ende desselben Jahres ein Mauercirkel dahin, der am Cap der guten Hoffnung in Gebrauch gewesen war und eine zeitlang im Observatorium zu Greenwich sich befunden hatte. Um diese Instrumente unterzubringen, ward unter den Professoren des College und den übrigen Einwohnern der Stadt, an deren Spitze sich der Lord-Bischof der Diöcese stellte, eine Sammlung durch Unterschrift eröffnet und so ein Observatorium erbaut, das im Jahre 1852 bereits benutzt werden konnte. Wenn man sich also auch in dringenden Fällen auf Privatwegen selbst zu helfen weiß und den patriotischen Willen dazu hat, so hemmt doch der immer fühlbare Mangel an Gegenständen, die zur Erläuterung des Unterrichtes unentbehrlich, die Anstrengungen der Professoren in hohem Grade und entmuthigt ihren Eifer. Die Präsidenten haben der Regierung wegen des Uebelstandes neuerdings Vorstellungen gemacht, und insbesondere hat der von Belfast, an welches College die meisten Ansprüche von Seiten des Publicums erhoben werden, Herr Schuldham Henry, in seinem statutenmäßig dem Parlamente vorzulegenden Berichte denselben ausführlich dargelegt. Es ist daher auch zu erwarten, daß die noch übrigen dringendsten Bedürfnisse in kurzem befriedigt werden und daß im gegenwärtigen Augenblicke vieles davon schon befriedigt ist. Ueberhaupt aber können Institute mit so umfangreichen Zwecken nicht gleich im Anfange mit allem versehen sein; vielmehr wird auch bei der freigebigsten Beihülfe des Staates noch lange Zeit genug Wichtiges übrig bleiben, das erst nach und nach in dem Maße, als die Anstalten Anziehungspuncte für die Bevölkerung des Landes geworden sind, zu der erforderlichen Ausdehnung und Vollkommenheit gelangt.

Neben der Beschränktheit der äußern Hülfsmittel bildet die Höhe der Studentenhonorare einen stark hervorgehobenen Klagepunct der Präsidenten, namentlich desjenigen für Galway, welches in der ärmsten Gegend des Landes liegt. Die Studenten haben in den drei Städten selbst für Kost und Logis zu sorgen, und es wird daher, um mehr Landessöhnen als bisher den Besuch der Anstalten zu ermöglichen, lebhaft gewünscht, daß die Honorare für den Unterricht entweder bloß nominell gemacht, wie in

Digitized by Google

Schottland, oder wenigstens bedeutend herabgesetzt werden.* Die Autoritäten der Colleges haben sich auch dieses Umstandes wegen an die Regierung gewendet und insbesondere die Errichtung von Halls oder Logishäusern für die Studenten empfohlen.

Die Zahl der Studenten in den drei Colleges zusammen betrug im vorigen Jahre über 400; von diesen kommen auf Belfast allein, welches in der nördlichen Provinz Ulster, dem am meisten von Protestanten colonisirten, reichsten und der Bildung am eifrigsten nachstrebenden Theile der Insel liegt, fast 200; die wenigsten (130) auf Galway; von den für diese Anstalt sich meldenden Schülern müssen viele wegen allzu großer Unwissenheit zurückgewiesen werden; in der Mitte steht Cork mit circa 150 Studirenden. Die Besucherzahl nimmt in allen dreien zu, trotz des ungünstigen Zustandes, in welchem das Land im Allgemeinen sich befindet.

Statutengemäß stehen die Colleges allen Religionsparteien des Landes offen. Sie sind weltliche Anstalten ohne theologische Facultät und ohne einen im Auftrage des Staates innerhalb ihrer Mauern ertheilten Religionsunterricht. Für die Stellung dieses letzteren und für die ganze Auseinandersetzung mit der Religion und deren abweichenden Bekenntnissen haben die schon seit 1833 bestehenden und zu rascher Blüthe gelangten irländischen Nationalschulen das Vorbild abgegeben. Der Vicekanzler, Maziere Brady, sagt in seiner bei der Promotionsfeierlichkeit vom vorigen Jahre (s. oben) in Dublin gehaltenen Rede darüber Folgendes: „In diesen Instituten dürfen die Studenten nicht nach Zufall sich einlogiren, wo sie Lust haben, sondern es müssen in den einzelnen Städten Wohnplätze von den Autoritäten ausgewählt und genehmigt werden; und außerdem müssen die Diener der verschiedenen Religionsparteien, zu welchen Studenten gehören, Individuen anstellen, deren Pflicht es ist, sich in moralischer und religiöser Beziehung der Studenten anzunehmen. Ich verweise hiefür auf das, was das Statut der Anstalten in dieser Beziehung sagt. In dem Capitel, welches die Wohnungen der Studenten und die Visitatoren dieser Wohnungen (Deans of Residences) betrifft, ist ausdrücklich erklärt, daß Ihre Majestät Visitatoren anstellen soll, denen die moralische Beaufsichtigung und das geistliche Amt bei den in den genehmigten Logishäusern wohnenden Studenten ihrer respectiven Glau-

* Der Student zahlt nach einer mir von kundiger Seite gemachten Angabe 2 L. jedes Jahr für die Vorlesung; so kosten manchen allein die Honorare gegen 200 Rthlr. des Jahrs. Im Ganzen braucht ein Student 80—100 L. jährlich für Honorare, Wohnung und Kost.

Digitized by Google

bensbekenntniſſe übertragen wird; und daß dieſe Viſitatoren Vollmacht haben ſollen, die genehmigten Logishäuſer, in welchen Studenten wohnen, zu beſuchen, um ſolchen Religionsunterricht zu ertheilen, und ebenſo die Erlaubniß haben, mit ihren Biſchöfen, Moderatoren (eine Würde der Presbyterianer) und anderen kirchlichen Autoritäten zu conferiren, um Anordnungen für die gebührende Beobachtung ihrer religiöſen Pflichten zu treffen und deren regelmäßigen Beſuch des Gottesdienſtes zu ſichern; und ſind die Viſitatoren angewieſen, jährlich an die Häupter der Colleges über das Verhalten der Studenten in dieſen Beziehungen Bericht zu erſtatten." In Belfaſt befinden ſich vier ſolche Deans of Residences, einer für die zur General Assembly der presbyterianiſchen Kirche in Irland gehörenden Studenten, einer für die ſogenannten Nichtſubſcribenten der Presbyterianer, einer für die Mitglieder der Epiſkopalkirche und einer für die Wesleyaner (Methodiſten). Warum kein katholiſcher, davon tiefer unten. Dieſe Viſitatoren geben nun nicht etwa, wie man aus den obigen Bemerkungen ſchließen könnte, den einzelnen Studenten auf deren Zimmern Religionsunterricht oder halten dort mit ihnen Andacht, ſondern ſie laſſen diejenigen, welche ihres Glaubens ſind, ein oder mehrmals die Woche zu ſich kommen, um dort die religiöſe Fortbildung derſelben zu bewerkſtelligen. Sie ſind eine Art polizeilicher Beamten über die Studenten, die im Beſonderen darauf zu ſehen haben, daß dieſe in guten Häuſern untergebracht werden und ein anſtändiges Verhalten beobachten.

Die Unterrichtsgegenſtände, die in allen drei Colleges im Ganzen dieſelben ſind, entnehmen wir einer Tabelle des Berichtes über Cork, wo im Jahre 1851/52 117 immatriculirte Studenten neben 32 nichtimmatriculirten, und zwar 55 zur philoſophiſchen Facultät gehörige, 37 Mediciner, 4 Juriſten, 14 der Civilingenieurkunſt Befliſſene und 7 Oekonomen ſich befanden. Für die Curſe zum Behufe der Erlangung des Grades eines Bachelor of Arts und von Auszeichnungen (Honors) in der philoſophiſchen Facultät ſind hier zehn Profeſſoren angeſtellt, und zwar fünf für die litterariſchen Curſe und fünf für die realiſtiſchen. In der mediciniſchen Facultät ſind neun Profeſſoren und der Anatomiedemonſtrator beſchäftigt, in dem Curſus für das Diplom der Civilingenieurkunſt fünf Profeſſoren, in dem für das Diplom der Agricultur ſechs Profeſſoren und der Lector der Thierarzneikunſt.

Claſſen.	Zahl der wöchentl. Lect.	Zahl der Lect. im Curſus.	Zahl d. beſuch. Studenten.
Griechiſche Sprache	9 bis 10	219	29
Lateiniſche Sprache	10	211	37
Engliſche Sprache und Litteratur	3 bis 4	74	34

Digitized by Google

Classen.	Zahl der wöchentl. Lect.	Zahl der Lect. im Cursus.	Zahl d. besuch. Studenten.
Französische Sprache	10	192	35
Deutsche und italienische Sprache	5	122	9
Celtische Sprachen	3	57	2
Mathematik	8 bis 10	200	41
Naturphilosophie	kein Bericht geliefert.		
Chemie	3	70	50
Praktische Chemie	3	55	19
Naturgeschichte	5	75	32
Medicinische Botanik	5	60	17
Logik	3	37	19
Metaphysik	3	37	7
Staatswirthschaftslehre u. Jurisprudenz	4	34	12
Geologie und Mineralogie	3	70	18
Ingenieurkunst und Feldmessen	5	114	21
Agricultur	6	130	8
Anatomie und Physiologie	5	120	42
Praktische Anatomie	6	140	29
Medicinische Praxis	3	68	11
Chirurgische Praxis	3	62	14
Materia Medica	3	64	18
Geburtshülfe	3	62	8
Englische Gesetzkunde	kein Bericht geliefert.		
Jurisprudenz und Civilgesetzkunde	8	48	3
Thierarzneikunde	3	54	3

Die Unterrichtsgegenstände werden vom Council (Senate) des College, dem Vereine der Professoren, bestimmt, welches auch die Immatriculation über sich hat und die Prüfungen abhält, denen sich die Studenten alle Jahre zu unterziehen haben. In Belfast fand eine solche Prüfung im October 1852 statt, und waren zum Behufe derselben die Studenten nach der Zahl der Jahre, die sie bereits studirt hatten, in vier Abtheilungen getheilt. Solche Prüfungen *während* der Zeit des Studirens werden in Großbritannien und Irland für nothwendig gehalten, damit ein stärkeres Antriebsmittel für fortwährende Anstrengung der einzelnen Studenten da sei. Eine solche Vernachlässigung alles Studiums, wie an deutschen Universitäten, namentlich in den ersten Jahren des Besuches, vorkommt, ist hier nicht möglich. Auch der Unterricht selbst besteht nicht in bloßem Vorlegen, sondern ist mit examinirender Wiederholung fortwährend durchwebt. Dadurch wird die Aufmerksamkeit gesichert (Belfastbericht, S. 6),

Digitized by Google

die Studenten müſſen die einzelnen Vorleſungen unausgeſetzt beſuchen und wird von dieſem Fleiße die Ertheilung von Graden und Diplomen abhängig gemacht. In Belfaſt iſt beſtimmt, daß, wer in einer Seſſion nicht fünf Sechstel der Vorleſungen beſucht hat, kein Certificat erhält. Mit ganz wenigen Ausnahmen wird der Fleiß der Studenten, ſowohl der häusliche als der im Beſuche der Vorleſungen, in den Berichten rühmend anerkannt, und ebenſo geben die Deans of Residences dem ſittlichen Verhalten derſelben ein im höchſten Grade belobendes Zeugniß.

Das letztere geſchah bei der Viſitation, die im Mai 1852 gemäß der Anordnung, daß alle drei Jahre ſolch eine Unterſuchung ſtattfinden ſoll, in den drei Colleges abgehalten wurde. Das viſitirende Collegium beſtand in Belfaſt aus dem Herzog von Leiceſter, dem Vicekanzler der Univerſität, Maziere Brady, dem Baron Greene, dem Biſchof von Dove, Connor und Dromore und dem Rev. Dr. Coulter, Moderator der General Assembly der Presbyterianer; in Cork aus dem Erzbiſchof von Dublin, dem Lord-Biſchof von Cork, dem Vicekanzler, dem Baron Greene, dem Präſidenten des Collegiums der Aerzte und dem Präſidenten des Collegiums der Wundärzte (die letzteren beiden wurden hier zugezogen, weil eine Appellation des Dr. Alcock gegen gewiſſe Beſchlüſſe des Collegeſenates über die Leitung des Departements der praktiſchen Anatomie zu entſcheiden war); in Galway nur aus dem Vicekanzler, dem Lord-Biſchof von Tuam, dem Baronet Sir Henry Marſh und dem Baron Greene. Profeſſoren und Studenten waren während der Viſitation zuſammen und antworteten bei der Verleſung ihrer Namen aus dem Verzeichniß. In Belfaſt und in Galway war die Beſchwerde eines Studenten gegen eine Beſtimmung des bezüglichen Collegeſenates zu entſcheiden, nirgends aber trat die geringſte Klage über unmoraliſches Verhalten von Studenten oder ein Beweis von Zerwürfniß zwiſchen Studenten und Profeſſoren oder dieſer unter einander hervor; vielmehr gewannen die Viſitatoren überall die Ueberzeugung von dem beſten Willen aller Mitglieder für die Verherrlichung der Anſtalten, und bemerkte der Vicekanzler in dem zuletzt beſuchten Galway, „er habe alle drei Inſtitute bewundernswerth darauf berechnet gefunden, die Zwecke zu erfüllen, für die ſie gegründet worden, nämlich eine geſunde und werthvolle Erziehung den jungen Männern des Landes mitzutheilen; ſie, die Viſitatoren, hätten von dem Präſidenten eines jeden gehört, daß gute Ordnung unter ihnen herrſche, und die Deans of Residences hätten rühmende Berichte von der Beobachtung der religiöſen Pflichten gegeben; während der ganzen Viſitation ſei keine Klage auf Grund des moraliſchen Betragens eines Individuums ihnen vorgelegt worden; nur gewiſſe Zweifel über den Sinn einzelner Beſtimmungen der

Digitized by Google

Statuten, welche letztere von neuerem Datum seien, wären von ihnen zu entscheiden gewesen."

Da die katholische Geistlichkeit in früherer Zeit fortwährend Klage geführt hat über die traurige Unwissenheit, in welcher das ihr übergebene Volk gelassen werde; da sie ferner die solcher Unwissenheit abhelfenden Nationalschulen mit wenigen Ausnahmen einzelner Eiferer bis zu den letzten Jahren freudig unterstützt hat, so würde ihre Feindschaft gegen die auf ganz denselben Principien wie jene Elementarschulen, vor allem zur Hebung der katholischen Bevölkerung von Staatsmännern, die eben dieser Bevölkerung erst vor kurzem wesentliche Dienste geleistet, gegründeten Colleges unerklärlich sein, wenn man nicht eben aus dem Umstande, daß der Eifer der Hierarchie sich später auch gegen die Nationalschulen gerichtet hat, im Zusammenhange mit den massenhaften Uebergängen zum Protestantismus, die in den letzten Jahren in Irland stattgefunden, den Schluß ziehen müßte, es sei der Hierarchie in größerem Umfange klar geworden, was Anfangs nur wenigen Mitgliedern derselben einleuchtete, daß ein auf Grundlage der Gleichstellung und Vereinigung der Religionsparteien ertheilter weltlicher Unterricht einerseits schon durch den Verkehr relativ aufgeklärter Protestanten mit unerleuchteten Katholiken, andererseits aber durch den Charakter reiner Wissenschaftlichkeit, den ein von der Kirche unabhängiger Religionsunterricht nothwendigerweise annimmt, — ein Charakter, der aller überlieferten Gewohnheit der Kirche widerstrebt, — der katholischen Sache in hohem Grade gefährlich sei. Diese Feindschaft hat sich denn sowohl direct in heftigen Angriffen auf Kanzeln und in den dem Katholicismus dienenden Blättern (namentlich in dem berüchtigten „Tablet") als indirect in Entziehung jedweder Unterstützung kundgethan. Ueber die letztere Weise theilt der Bericht aus Galway, der einzige, der sich vor dem Eingehen in den Gegenstand nicht gescheut hat, Einzelnheiten mit. „Bei der ersten Eröffnung des College", heißt es darin, „stellte Ew. Majestät, immer besorgt für die Wohlfahrt Ihres Volkes, einen katholischen Dean of Residences an, dessen Obliegenheiten durchaus darauf beschränkt waren, die geistlichen Interessen der katholischen Studenten zu überwachen und ihnen Religionsunterricht zu ertheilen. Die Erfüllung dieser Geschäfte war durch die Collegeautoritäten so bequem wie nur möglich gemacht, und der achtbare Herr, welcher dem Amte vorstand, vollzog dieselben mit musterhaftem Eifer. Gewiß, wenn auch die anderen zahlreichen Sicherheiten, wodurch der Glaube und die Moralität der Studenten rings umzäunt sind, vergessen werden könnten, so war dieses in sich selbst eine Maßregel, die Vertrauen einflößen und Verdacht stillen mußte; und gewiß hätte der fernere Verlauf, den diese wachsame Sorgfalt für der Studenten

Digitized by Google

Wohlfahrt schon andeutet, dazu beitragen müssen, einem für solche Zwecke errichteten Amte Wirksamkeit zu verleihen. Weit entfernt, daß es dazu kam, muß ich mit Bedauern bemerken, daß die Erfüllung der heiligen Pflichten jenes Amtes unterbrochen worden und die katholischen Studenten, die J. M. College besuchen, der geistlichen Controle und Unterweisung beraubt worden sind, die von Ew. Majestät in so liberaler Weise für sie vorgesehen war. — Unter den Aemtern des College ist das des Vicepräsidenten vielleicht dasjenige, welches dem Inhaber den weitesten Antheil bei der Leitung der Anstalt verleiht. Sein Geschäftskreis dehnt sich über jedes Departement aus. Die Hörsäle sind für seine Kenntnißnahme und Oberaufsicht stets offen, und die Natur seines Amtes selbst nöthigt ihn dazu, eine vollkommene und beständige Einsicht in die Wirksamkeit des ganzen Institutes zu nehmen. Wenn durch irgend eine Möglichkeit eine Gefahr für die religiösen oder moralischen Pflichten einer Classe der Studenten erwachsen konnte, so mußte es mit seiner vollständigen Kenntniß geschehen. Dieses wichtige Amt ward nach dem Tode des letzten hochgeachteten Präsidenten einem katholischen Geistlichen übertragen, dessen Charakter und Talente die wachsamste und treueste Erfüllung seiner Pflichten verbürgten. So war wiederum ein neuer Beweis von dem Entschlusse der Regierung geliefert, den Katholiken noch nachträglich eine Versicherung darüber zu geben, daß man ihre besonderen Religionssätze in keiner Weise anzutasten geneigt sei. Dieser Gentleman zog sich ebenfalls zurück von einem Posten, den seine Tugenden geziert haben würden. — Die Wissenschaft der Geschichte, welche Gegenstände behandelt, die gelegentlich mit religiösen Betrachtungen sich verflechten, war demselben ehrwürdigen Herrn übertragen, der das Amt eines Vicepräsidenten verwaltete, ohne daß, wie ich erfreut bin, mittheilen zu können, auch nur ein Murren der Mißbilligung oder des Argwohns in den Reihen der hochkirchlichen und der presbyterianischen Studenten sich kundgab.* Wenn ein katholischer Geistlicher Geschichte lehrt, so konnte, wie man hätte denken sollen, kaum einige Gefahr für katholische Studenten vorausgesetzt werden. Nichtsdestoweniger ward der ehrwürdige Herr genöthigt, zugleich mit dem Amte eines Vicepräsidenten auch von dem Lehrstuhle für die Geschichte abzutreten." Dieß ein paar Beispiele von dem durchgreifenden Bemühen des hohen Klerus, die Colleges zu isoliren. Hätten die anderen Präsidenten in den Stoff eingehen wollen, so würden sie viele andere haben

* Man wird hier nothwendig zu der Frage veranlaßt, wie jener ehrwürdige Herr die Geschichte der Reformation und die Masse der mit ihr in Zusammenhang stehenden Stoffe behandelt haben würde, ohne entweder seine kirchlichen Obern und seine kirchliche Stellung oder seine protestantischen Zuhörer zu beleidigen.

Digitized by Google

hinzufügen können. Auch in Belfast wird kein Dean of Residences für die katholischen Studenten erwähnt, wohl aber einer in Cork. Trotz des Entgegenarbeitens von Seiten der Geistlichkeit hat die Zahl der katholischen Studenten nicht abgenommen und bilden dieselben in Cork und Galway sogar die Mehrzahl. Unter den 130 Studenten Galway's sind 67 Katholiken, unter den 117 immatriculirten Studenten Corks in der letzten Session 63; in Belfast, wo die meisten Religionsparteien vereinigt sind (die Tabelle zählt zehn Rubriken auf), waren von den 189 Studenten der letzten Session 14 Katholiken, dagegen 105 der größern Partei der Protestanten (der General Assembly) angehörige.

Wenn die Queens Colleges der Aufklärung, der gründlichen Bildung und damit der moralischen und materiellen Erhebung der Einwohner Vorschub leisten und immer größeren zu leisten versprechen, so dient dagegen ein anderes Institut, das von der Regierung mit nicht weniger als 30,000 L. jährlich unterstützt wird, so viel an ihm ist, zum moralischen und intellectuellen Schaden des Landes. Wir meinen das katholische Priesterseminar zu Maynooth, einem vier deutsche Meilen westlich von Dublin liegenden Orte mit kaum 400 Einwohnern. Seitdem diese Stiftung der katholischen Kirche Irlands aus der Menge der Priesterseminare des Landes, von denen fast in jedem Bischofssitze sich eines befindet, von der Regierung herausgenommen ist, um in der liberalsten Weise dotirt zu werden, gehen die zu Priestern bestimmten irländischen Bauernsöhne nur noch ausnahmsweise zum Besuche ihrer Einschulung nach Frankreich oder nach Rom, wo ihr Geist schon in Folge der Versetzung in ein anderes Land einigermaßen geweckt und für freiere Ansichten, wenn auch meistentheils ganz ohne Willen der ausländischen Lehrer, empfänglich gemacht wurde, sondern begeben sich die allermeisten in die dumpfe Enge dieser irländischen klösterlichen Anstalt, die in jeder Beziehung dafür gut ist, daß kein Funke des Lichts und kein Same höherer Bildung in die umnachteten Geister falle. Das Ziel Maynooths ist: vollendete Sclaven Roms zu bilden, jede Anlage zu selbständigem Denken und Streben niederzudrücken und die Zöglinge dahin zu bringen, daß sie in ihrem ganzen späteren Wirken nur auf das Commandowort ihrer geistlichen Obern hören, Handlanger für die höheren und überall gleichmäßig festgehaltenen und mit gleicher Hartnäckigkeit verfolgten Zwecke der Hierarchie werden. Die beiden Hauptträger dieser Zwecke sind für Irland (wie in London Cardinal Wiseman, in Oesterreich Schwarzenberg, in Preußen bis vor kurzem Diepenbroek und Arnoldi) der Bischof von Tuam, M'Hale, und der jetzige Erzbischof von Dublin, Paul Cullen (Nachfolger des liberalen und sehr verdienten Daniel Murray); jener mehr feurig und beredt, dieser

Digitized by Google

mehr ein kalter, schweigsamer Politiker; beide übrigens sehr begabte Männer, aber unbedingte Diener der höheren Macht in Rom, wo der letztere auch gebildet ist, und geschworne Feinde des protestantischen Namens. Paul Cullen hat wie alle, welche von den Leitern der Hierarchie und von dem ihr dienenden Orden als im höheren Sinne brauchbare Werkzeuge erfunden werden, eine sehr schnelle Laufbahn von einem einfachen Landpfarrer in Irland zum Bischof in Armagh und von da zum Erzbischof in Dublin gemacht. Ihre Wirksamkeit greift in alles ein, in das praktische Leben und in das Schulwesen so gut wie in das rein Kirchliche, und sie bedienen sich nicht bloß der alten ausgetretenen, sondern auch der modernen Mittel, wie der Journallitteratur, der Einwirkung auf die Wahlen, der Parteibildung und der Parteikämpfe im Parlament, des Vereinswesens u. s. w. zum dreifachen Ziele der Reinigung Irlands von aller Ketzerei, der unbedingten Unabhängigkeit der Kirche vom Staate und der Herrschaft derselben auf dem Gebiete aller geistigen Thätigkeit. Als eines der gefährlichsten Elemente zur Abwendung des Volkes von der Glaubenstreue und dem unbedingten Gehorsam gegen die gemeinsame Mutter, — Eigenschaften, die in keinem Volke der Erde mehr hervorgeleuchtet haben und noch hervorleuchten als gerade in Irland, — erscheinen ihnen die gemeinsamen Universitätsinstitute, die ihnen schon deßhalb sehr widerlich sein müssen, weil sie, von protestantischen Ministern gegründet, die alleinseligmachende Kirche in keinem Puncte bevorzugen. Sie erwirkten daher von Rom das Verbot ihres Besuches, und die Consequenz trieb sie dazu fort, auch die früher von der Geistlichkeit mit Dank aufgenommenen und vielfach geförderten Nationalschulen in die gleiche Verdammniß zu thun. Der Erfolg des Bannes blieb jedoch weit unter der Erwartung; dem Volke lagen zu unzweideutige Beweise von der Nützlichkeit der angegriffenen und in sein Leben bereits eingebürgerten Anstalten vor; die Uebertritte zum Protestantismus wurden immer zahlreicher; die Anstalten stiegen — vielleicht nicht so schnell, als sie ohne das kirchliche Verbot gestiegen sein würden, aber sie stiegen doch, und ihr blühendes Fortbestehen ist eine der größten Demüthigungen ihrer Feinde. Die zuletzt ausgespielte Karte war der „katholische Vertheidigungsverein", in welchem das ganze gläubige Irland zum Widerstande sich vereinigen sollte. Aber der Fanatismus fehlte; der Regierung ward zwar in dem Fortführen und Zurschautragen der Bischofstitel glücklich getrotzt; das Volk aber ließ die Zeiten O'Connell's nicht wieder erstehen In fünfzig Jahren werden — so prophezeien englische Blätter — in Folge der Auswanderung der Celten aus Irland und der massenhaften Abwendung vom Katholicismus die Bekenner dieses letzteren auf der Insel in der entschiedensten Minderheit sich befinden.

Digitized by Google

Es datirt das herausfordernde Verfahren der katholischen Hierarchie in Irland und England seit der Emancipation der Katholiken im Jahre 1831. Diese Maßregel der Gerechtigkeit ist auf katholischer Seite als Schwäche aufgefaßt worden. Die Partei, welche überall die Alleinherrschaft der heiligen Kirche anstrebt, sah in ihr nur ein Zugeständniß, das sie entschlossen war, zum Ausgangspuncte noch viel größerer Zugeständnisse und der endlichen Unterdrückung der jetzt leider gleichberechtigten und in mancher Beziehung sogar noch bevorzugten Abtrünnigen zu machen. Die Rückbekehrung Englands ward, seitdem auf hochkirchlicher Seite die Puseyiten sich breit machten und sogar mehrere vom hohen Adel gewonnen hatten, ganz ernsthaft als eine der Erfüllung nahe stehende Hoffnung aufgestellt und mit allen Mitteln betrieben, bis in der letzten Zeit die Sendung des Cardinals Wiseman einen derben Rückschlag veranlaßt und die Nothwendigkeit gezeigt hat, gegen die katholischen Wühler die scharfe Seite zu kehren.

In Maynooth hat denn diese Propaganda ihr eigentliches Bollwerk errichtet. Die Unterstützung wird vom Staate angenommen, aber man ist weit entfernt, sich dadurch irgendwie bestechen zu lassen; man erzieht vielmehr im Geiste unversöhnlicher Feindschaft gegen den Protestantismus. Dieß jedoch ohne wahrhaftes Bemühen um diejenige wissenschaftliche und Verstandesbildung, die den Kampf gegen die Halbheiten jenes wirksam aufnehmen könnte; — was in Maynooth betrieben wird, ist höchstens das Einlernen gewisser einmal ausgeprägter, nicht selbständig durchdachter Behauptungen und Phrasen, die als fertige Waffe gedankenlos gebraucht werden. Der Zweck der traurigen Exercitien ist nichts weniger als die Anleitung zu selbständigem Denken, vielmehr neben gewissen Kenntnissen eine derartige Verdumpfung des Geistes, daß er nichts weiter als das Mitgetheilte ohne Grübeln und Forschen wiedergibt und nur etwa in der verschiedenen Anordnung die Individualität abspiegelt. Dieses Ziel verfolgen alle dem Katholicismus geweihten Unterrichtsanstalten und insbesondere die Priesterseminarien; in Maynooth wird es auf die Spitze getrieben. Wenn dennoch auch von dort dann und wann noch Gelehrte kommen, die mehr sind als abgerichtete Soldaten der Kirche, so bestätigen diese nur den Satz: Naturam expellas furca, tamen usque recurret. Die Hauptsache des Tagewerkes in Maynooth besteht in stundenlangem stillen Durchlesen von Gebeten; gleich von früh 4 bis 8 Uhr Morgens sind (nach einer mir von verläßlicher Seite gemachten Angabe) alle Zöglinge genöthigt, ein jeder unabläßig vor lateinischen Gebetbüchern zu sitzen; gewiß das geeignetste Mittel, um den darauf folgenden Unterricht mit möglichst stumpfer Passivität aufnehmen zu lassen. Außer den herkömm-

Digitized by Google

lichen theologiſchen Diſciplinen wird hauptſächlich noch Logik und Studium der Kirchenväter betrieben; die eigentliche Philoſophie und die heidniſchen Claſſiker würden den Geiſt auf falſche Wege leiten. Uebrigens wird ein Unterrichtsplan nicht bekannt gemacht und die einſame Anſtalt hüllt ſich in möglichſt tiefes Dunkel. Die gewöhnliche Bildungszeit ihrer Zöglinge iſt ſieben bis acht Jahre. Der Beſtand derſelben datirt ſich ſeit ungefähr vierzig Jahren. Die Profeſſoren werden von den katholiſchen Biſchöfen angeſtellt; ſie bilden in ihrer Vereinigung den dirigirenden Körper, das ſogenannte Council des College.

Digitized by Google

Aus der Schulstube.

Von E. G. Scheibert.

Neunter Artikel*: Die mechanischen und stumpfen, träumerischen und zerstreuten, verworrenen und kritischen Köpfe.

Wie sehr auch zu fürchten steht, daß den Lesern diese Betrachtungen über die geistigen Schülerindividualitäten langweilig werden möchten, so drängt doch die Natur einer pädagogischen Zeitschrift zu solchen Untersuchungen, und das selbsteigene Lehrerinteresse führt doch auch jeden unwillkürlich auf solche Fragen. Freilich können und sollen hier nur Monographieen geboten werden, doch nicht um die Sache zu erledigen, sondern um die Aufmerksamkeit der Männer, welche heute viel vom erziehenden Unterricht reden, und welche da meinen, die erziehende Kraft desselben nach dem Ausfalle eines Examens und einer Revision bemessen zu können, nach und nach darauf zu lenken, wo denn eigentlich der erziehende Unterricht anzufangen habe und welche Vorfragen von einem Lehrer vor allem erledigt sein müssen, ehe er sich einbilden darf, durch seinen Unterricht erziehen zu wollen. Es liegt aber auch noch ein anderer Grund zur Behandlung dieser Untersuchungen für die Revue in dem Umstande, daß sie noch gerne den Schriftstellern über Pädagogik und pädagogische Gegenstände das Feld einer Schulpädagogik darlegen möchte, welches aber ohne solche Voruntersuchungen nicht abgesteckt werden kann **. Um aber in gegebener oder gesteckter Zeit an diesem Ziele anzukommen, werden künftig nur Andeutungen gegeben werden, deren Ausführung wir schon den Lesern überlassen müssen. So auch hier nur Aphorismen.

Das Wesen der mechanischen Köpfe besteht darin, daß sie nur nachbilden, nicht aber aus gegebenen Begriffen bilden können. Z. B. ein solcher Kopf kann nicht nach einer gegebenen Regel, aber wohl nach einem gegebenen Beispiele ein Beispiel richtig machen. Es ist ein ganz anderer geistiger Proceß, ob ein Schüler ein erstes Beispiel: Cæsar dicere solebat, non tam sua quam reipublicæ interesse, uti salvus esset, nach dem Wortausdrucke der Regel macht, oder ob er andere Bei-

---

* Vergl. Päd. Rev. Bd. XXX, XXXI, XXXIII, XXXIV.

** Daß solches aber keine überflüssige Arbeit sein kann, hat die Durchmusterung der neuesten pädagogischen Werke hinlänglich bewiesen. Vergl. Bd. XXXVI, S. 161 ff.

Digitized by Google

spiele nach diesem auswendig gelernten Beispiele bildet Der mechanische Kopf wendet Beispiele an, um darnach ein neues zu bilden, der befähigte Kopf wendet dazu die Regel an. So weit eigene Beobachtung reicht, entwickelt oder zeigt sich diese geistige Richtung bei solchen Knaben, welche spät sprechen lernten, und die daher schon lange, so zu sagen, handelten, bevor sie den Begriff im Worte hatten, deren Thun also mehr oder minder im Gebiete des Nachahmens blieb, ja die zur Verdeutlichung ihres Wollens für Andere sich des Vormachens bedienen mußten. Andererseits entwickeln oder zeigen sie sich in den Familien, wo der Vater und in Folge dessen auch oft die ganze Familie wortkarg ihr Geschäft verrichtet und so die Kinder mehr nur durch das Vorthun zu der rein nachahmenden Thätigkeit bringt und sie dazin sich üben und entwickeln läßt. Sie finden sich daher sehr oft in den Familien, wo Vater und Mutter sich gar viel mit ihren Kindern beschäftigen und sie wohl durch Vormachen zum Spielen anleiten oder mit ihnen spielen. Wo dagegen die Mutter oder der Vater die Kinder durch bestimmte Aufträge beschäftigt, ihnen nicht sowohl durch Vormachen als Beschreibungen zu einer geeigneten Beschäftigung oder zum Spielen Anleitung gibt, da findet diese Entwicklung entschieden seltener statt. Wie weit nun hiebei eine natürliche geistige Disposition mitwirkt, das gehört ins Gebiet der Physiologie und bleibt hier außer Betracht.

Zu der Entwicklung dieser mechanischen Köpfe trägt nun die Schule gar viel bei, und zwar a. durch das beliebte und erprobte und bewährt befundene Auswendiglernen von Schematen in der Formlehre; b. durch das beliebte und hochgerühmte Auswendiglernen von Beispielen zu den Regeln; c. durch die beliebte und hochgepriesene Veranschaulichungsmethode (s. Rev. 1853, Aprilh. S. 256). Diese unantastbaren Güter der neuern Schulmeisterkunst, die, wie es scheint, von vielen ganz ungeprüft als Güter hingenommen und mit einer naiven Zuversicht aus selbstgemachten Erfahrungen empfohlen werden, leisten den mechanischen Köpfen gar großen Vorschub und fördern, ja rufen solche Entwicklung hervor. Man wundert sich freilich wohl hie und da, wo man noch wirklich einmal tiefer in die Schule hineinblickt als bis auf den Examentisch, warum so viele Schüler, die einen so guten Anlauf nahmen, in der Tertia schon ganz verlahmen und als dumm erscheinen. Dieser vortrefflich anschauliche, durch Beispiele deutliche, durch Experimente und Vormachen handgreiflich werdende, nichts mehr zum Denken, sondern alles nur noch zum Schauen und Betasten und Nachmachen auffordernde Unterricht hat glücklich alle die nach der mechanisirenden Entwicklung neigenden Geister so tüchtig ausgeprägt, daß sie an den Begriff nicht mehr herangehen und

Digitized by Google

in dem Worte die Vorstellung zu haben nicht befähigt worden sind.

Freilich tritt diese Darlegung der Majoritätsansicht des lehrenden und in Pädagogik schreibenden Publicums entgegen; doch die Majorität hat ja nicht immer Recht. Aber dieser hier ausgesprochene Gegensatz fordert doch wohl eine freilich hier nicht ganz hergehörige Auseinandersetzung, und sei es auch nur, um den Leser noch ein wenig bei diesem Gedanken festzuhalten. Gewiß ist das Nachahmen die naturgemäße Beschäftigung des Kindes; gewiß hat der Unterricht dafür zu sorgen, daß den Begriffen ein reales Object der Anschauung zu Grunde liegt, um nicht zu der inhaltsleeren Bildung zu führen, gegen welche die Revue oft und ernstlich genug gekämpft hat. In dem Werke, „das Wesen der höhern Bürgerschule", ist schon dargelegt, wie die beiden Richtungen, sich aus dem Realen heraus den Gedanken zu erwerben und den Gedanken realiter zu gestalten, die beiden sich ergänzenden Thätigkeiten des bildenden Unterrichtes wären. Nach diesem Satze, der hier ausdrücklich wiederholt werden muß, der aber an betreffender Stelle mit seiner tiefern Berechtigung und weiteren Begründung nachgelesen werden mag, wird die Anschauung dazu dienen müssen, und nur dazu, um aus ihr zu abstrahiren und so zu inhaltsreichen Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen zu gelangen; aber das Thun soll geregelt werden durch den so gewonnenen Begriff. Von diesen Dingen wissen jene oben angeführten Güter der neuern Pädagogik nichts. Sie machen das Thun der Schüler zu einem Nachmachen und das macht den Geist zu einem mechanischen. Wenn man sich damit rechtfertigen will, daß solches Unterrichten naturgemäß sei (auch so ein beliebtes Schlagwort), so gibt es auf solche Phrase die einfache Antwort, daß der Unterricht den natürlichen Entwicklungsgang des Geistes beschleunigen soll. Wenn nicht, dann streiche man allen Unterricht. Chinesen und Slaven sind historische Zeugen für den, der sich um Völkercultur gekümmert hat. Sie ahmen nach und sind also ihrer natürlichen Entwicklung treu geblieben, haben also wohl ganz den recht naturgemäßen Unterricht.

Wenn man mit Stolz auf den Erfolg dieses Unterrichts hinweist, so soll gerne zugestanden werden, daß die Schüler nach der neuern Methodik gar vielerlei wissen und können und an Dinge herangebracht werden, die man sonst den Knaben nicht zumuthete, und daß man staunend es anhört, in welchen Latinismen sich schon der Tertianer bewegt, welche feinen Gedankenbeziehungen im Satze und in der Periode er schon aufzufinden und zu scheiden weiß, und wie der Quintaner in

Digitized by Google

seiner mathematischen Geographie die Construction des Weltgebäudes begriffen hat und welche schwierigen mathematischen Aufgaben ein Primaner löst. Solcherlei Darlegungen mögen für gewisse Leute Ausdruck und Maßstab der Bildung sein, uns sind sie es nicht; sie sind Zeichen und Zeugniß vom Wissen und Können, aber nicht Kennzeichen der Bildung. Die Bauleute und Handwerker und andere Techniker der Art zeichnen wohl sehr saubere und genaue Pläne, und sind möglicher Weise von der Kunst so weit weg wie der Predigt vorlesende Küster von dem, der die Predigt machte. Wenn man freilich Wissen und Bildung für identisch erklärt, wie das in der Praxis oft und meist im Großen wie im Kleinen der Fall ist, dann hört all unser Gegenreden auf, denn Brutus hat's gesagt und Brutus war ein edler Mann. Ja es darf jeder Schule entschieden angerathen werden, wenn sie auf allen Stufen des Unterrichtes vor gewissen Leuten recht gut bestehen will mit ihren Leistungen, sich recht sorgfältig gearbeitete Veranschaulichungsmittel anzuschaffen, damit die Schüler rechte Schauluſt bekommen, und recht viele Exempla und Schemata auswendig lernen zu lassen, damit ihre Schüler à la manière der Stubenmaler eine gehörige Portion von Schablonen für jede an sie gestellte Aufgabe zur Hand haben. Endlich soll auch gar nicht geläugnet werden, daß das Leben vieler mechanischen Köpfe bedarf. Herr Major X. sagte zum Fähndrich Y.: es gibt für die Inspection keine unbequemeren Leute als die, welche sich über Alles ihre eigenen Gedanken machen.

Wie groß der jährliche Bedarf derselben sei, also wie viel Sorge die Schulen auf die Heranbildung derselben zu verwenden haben, das liegt außer dem Betrachtungsfelde der Revue. Groß muß die Zahl wohl sein, da ja hundertjährige Erfahrungen mindestens auf dem Schulgebiete alles so schön bewährt haben, daß derjenige wohl der bestgebildete Pädagoge ist, der recht treu in den Fußstapfen solcher Erfahrung schreiten kann, ohne einen idealen Schritt oder Ausschritt zu machen. Er gehört daher auch zu den tüchtigen Praktikern, die sich in ihren Schülern getreulich selbst regeneriren. Nach dieser Ausschreitung nun zurück zu der Betrachtung.

Der bildende Unterricht wird entschieden auf Mittel denken müssen, solchen mechanischen Arbeiten der hier in Betracht gezogenen Geister zu begegnen. Wenn auch eigene Erfahrung nicht hier mitspräche, so würde schon die obige Darlegung die Fingerzeige zur richtigen Behandlung solcher Schüler bieten. Man nöthige sie zu einem Thun, was ihnen eben schwer wird. Man lasse sie aus Anschauungen abstrahiren und den Wortbegriff finden; man nöthige sie, das *erste* Beispiel nach dem

Digitized by Google

Wortausdrucke einer Regel zu bilden; man lasse sie recht oft ein gefertigtes Beispiel aus dem Wortausdrucke einer Regel oder eines Gesetzes her rechtfertigen und zwinge sie, so oft sich die Gelegenheit bietet, Wort und That auf einander zu passen und sich der Congruenz derselben bewußt zu werden. Während man die Flattergeister an das Beispiel zu fesseln hat, wonach ein neues gebildet werden soll, hat man die mechanischen Köpfe stets vom Beispiele abzuziehen. Die Wortkargheit, Ungelenkigkeit in der Rede, die Scheu sich auszusprechen, das so leichte Verstummen wird durch dieß Verfahren, d. h. durch Anwenden einer bestimmten Rede- und Ausdrucksweise auf bestimmte vorliegende Fälle, nach und nach dabei auch überwunden, und das Vertrauen in den Begriff wird nach und nach gewonnen und so die Möglichkeit einer höhern Entwicklung angebahnt. Vor allem benutze man hierzu den Erfahrungsunterricht und lasse solchen Schüler die in einem Lehrstücke gelesenen Situationen mit andern Worten darstellen, um sich zu überzeugen, ob er den Wortausdruck richtig schaute und ihn gleichsam nach seinem realen Inhalte auffaßte. Auch lasse man ihn, wenn jene Uebung noch nicht gelingen will, ähnliche Situationen darstellen, helfe aber nicht immer gleich mit Bildern und Charten und Strichen an der Wandtafel nach, sondern schicke lieber solche Schüler an die Wandtafel, um mit Kreide den Wortausdruck äußerlich sichtbar zu machen. Auch in der Geographie gibt es ein gutes Uebungsfeld, indem man solche Schüler nach Wortbeschreibungen sich auf der Landcharte orientiren läßt, und umgekehrt sie veranlaßt, in Worten eine Lage eines Landes zu beschreiben. Dieß wird ausreichen, wenn noch hinzugesetzt wird: die mechanischen Köpfe werden immer dann zuerst gefragt, wenn es gilt, einen Wortausdruck zu gewinnen oder zu verwenden. Kann und darf und soll man nicht ohne veranschaulichende Beispiele lehren, so muß man die Prävalenz der Anschauung des Beispieles erst wieder im Unterrichtsgange zurückgedrängt haben, ehe man den mechanischen Kopf wieder fragt.

Mit Vorsicht dürfte aber folgendes Mittel verwandt werden. Diese Schüler haben meist eine vorherrschende Neigung zu saubern Heften und hübscher Anordnung ihrer Arbeiten; aber die Anordnung ist eine sich immer gleiche. Sie ordnen auch hier gleichsam nach Modellen. So oft es sich bequem und schicklich thun läßt, fordere der Lehrer von einem solchen Schüler eine andere mit Worten vorgeschriebene Anordnung der Arbeit, um den Schüler auch hier von seinen Schablonen los zu machen. Vorsicht ist darum nöthig, weil der Schüler diese Störung gar leicht als eine Willkür findet und so innerlich unwillig wird, und das um so mehr, als die von ihm bisher getroffene Anordnung eine tadelsfreie war.

Digitized by Google

Am meiſten würde ein Schulleben wirken. Man würde in ihm dieſe Schüler an die lebendigen Geiſter zu feſſeln ſuchen, den größten Verkehr zwiſchen ihnen und ſelbſt ein Zuſammenarbeiten veranlaſſen. Doch hier kommt man wieder auf ein ideales Gebiet, und ſo möge dieſe Andeutung hier genügen.

Die ſtumpfen Köpfe. Aus ihnen iſt nichts heraus zu bringen, was ſie nicht eingelernt haben. Sie erſcheinen auch wohl als trotzig und verſtockt und führen ſo nicht ſelten den Lehrer zu Mißgriffen in der Disciplin. Der techniſche Spruch der Techniker lautet: man müſſe mit ſolchen Menſchen nur Geduld haben, und der praktiſche Sinn dieſes Spruches iſt: man laſſe ſolche Menſchen ſitzen. Genauere Beobachtung ergibt, daß oft und zwar ſehr oft an dieſer Erſcheinung eine Spracharmuth ſchuld iſt. Sie findet ſich daher nicht ſelten bei Knaben, welche platt ſprachen, deren ganze häusliche Umgebung platt ſpricht und die nun alles hochdeutſch ausſprechen ſollen. Sie erſcheinen um ſo ſtumpfer, je älter ſie ſchon ſind, wenn ſie in ſolche Lage kommen, d. h. je mehr ſie ſich ihres Ungeſchicks in der Handhabung des Wortes ſchon bewußt ſind. Die Jugend in gewiſſen Provinzen erſcheint daher nach ihrem Geſammteindrucke ſtumpf für den, welcher aus großen Städten her kommt und eine auch im Hauſe hochdeutſch redende Jugend vor ſich zu ſehen gewohnt war. Damit ſoll nur geſagt ſein, daß die ſcheinbaren ſtumpfen Köpfe nicht immer ſolche ſind, wofür man ſie nur gar zu leicht auszugeben geneigt iſt, und daß ſich ein Lehrer nicht ſo leicht mit ſeinen Schülern durch ein ſolches Urtheil abfinden laſſen darf, wenn er mehr als ein treuer Stundengeber ſein will. Hinter dieſen ſtumpfen Köpfen ſteckt oft eine ſehr bedeutende Kraft. Oft kommt nun noch ſogar ein ſittliches Moment hinzu. Es gibt noch Familien, welche ihre Kinder in der Wahrheit für die Wahrheit erziehen, d. h. welche auch die Lügen rügen, welche aus vorſchnellem, unbedachtem, unberechtigtem Urtheilen entſpringen und in nicht ganz zu erhärtenden Ausſagen beſtehen.

Solche wahrhaft ſittlichen Schüler, wenn ſie zu den langſamen Köpfen gehören, werden dem oberflächlichen Lehrer gar leicht als ſtumpfe Geiſter erſcheinen, denn ſie ſtutzen und druckſen vor jeder ihnen vorgelegten Frage und geben gar ſelten eine Antwort, weil ſie keine unüberlegte und ganz zu rechtfertigende zu geben vermögen. Sie ſind nun mit ihrem Druckſen dem Lehrer dann ganz beſonders im Wege, wenn er raſch vorwärts oder auch wohl einmal ein wenig brilliren will. Sie werden daher dort vornehmlich mit der obigen Geduld behandelt, wo man ſo recht brillante Erfolge nach dem heutigen Bildungsmeſſer erzielen will. Man möge dieſe aber auch nicht mit den langſamen, auch nicht mit den mechaniſchen

Digitized by Google

Köpfen verwechseln (s. Rev. 1853, Septemberheft). Die Stumpfheit besteht darin, daß der Schüler nicht zum Sprechen zu bringen ist, und daß man Mühe hat, ihn zum Nachsprechen zu bewegen, und wenn man ihn dazu gewaltsam drängt, daß er dann nicht selten baaren Unsinn antwortet. Man darf daher auch nicht eher sich ein Urtheil über die Fähigkeit eines solchen Knaben erlauben, als bis man diesen Mangel überwunden hat.

Für diese gilt es also, auf Mittel zu sinnen, welche den Schüler zum Sprechen bringen und ihm eine Fertigkeit im Ausdrucke schaffen. Die allerleichtesten Fragen gehören zunächst ihnen und namentlich diejenigen, worauf eine nicht leicht zu verfehlende, aber in Sätzen zu gebende Antwort erfolgen muß. Wenn sie nun zum Antworten gebracht sind, so muß man auf keine Weise ihre Sprache bemäkeln, man muß schiefe, unpassende, ja wohl einmal unedle Ausdrücke, falsche grammatische Wendungen ungerügt durchgehen lassen, um nicht dem Knaben neue Schwierigkeiten zu bereiten und ihn noch schüchterner und zurückhaltender zu machen. Man muß sich dabei weder durch Hospitanten noch Revisoren noch auch durch die Classe stören lassen, und muß den Vorwurf: man überhöre dieß und das, hinnehmen in Verfolgung einer höhern Aufgabe. Es ist überhaupt nichts fehlerhafter in unserm Unterrichte als der so hoch gerühmte exacte Unterricht, der keine Schiefheiten, Ungenauigkeiten, Ungeregeltheiten durchgehen läßt. Er stopft den Mund und schließt den Geist zu. Lehrer, welche die tiefere Bedeutung ihres Lehrgeschäftes aufgefaßt haben, verstehen dieß gewiß vollkommen und finden hierin auch hoffentlich nichts Neues. Um nun die bestimmten Felder anzugeben, wo solche Schüler erweckt werden können, bietet sich zunächst wieder der Erfahrungsunterricht dar, dann die Wiederholung des Inhaltes öfters gelesener und vor- und nachübersetzter Stellen, dann Darstellungen von gleichgültigen Vorgängen unter den Schülern, Wiederholung von sicher gefaßten und in den Hauptbezeichnungen feststehenden Erklärungen, Beschreibung von Operationen, welche der Schüler ganz sicher zu machen weiß, z. B. wie finem faciendi in finis faciendi ꝛc. umgewandelt wird, Beschreibung der technischen Construction einer geometrischen Figur aus gegebenen Stücken. Kurz, es gilt zunächst, ihm in jedem Unterrichtszweige zu dem dazu nöthigen Wortvorrathe zu verhelfen, ihm diesen auf dem leichtesten und bequemsten Wege geläufig zu machen, und jede andere geistige Thätigkeit noch fürs Erste aus dem Auge zu lassen. Man kann und muß bei einem solchen Schüler immer darauf gefaßt sein, daß das erste Semester des Jahrescursus für ihn mit dieser Arbeit ziemlich ausgefüllt wird und er so zu sagen eben nicht fortschreitet; aber man muß

Digitized by Google

nicht die oben empfohlene Geduld mit ihm haben, damit er dann beim Beginne des zweiten Semesters nicht wieder beim Anfangen des ersten Semesters ist. Es muß für ihn auch noch in der letzten Stunde des Semesters, wo alle Genossen ihm schon weit vorangeschritten sind, noch etwas zu thun geben Es ist das Sorge des Lehrers, seinen Unterricht so zu handhaben, daß er auch für diese Schüler noch eine That hat. — Hier wird viel gesündigt und Keiner denkt daran. Es ist ja das Sitzenlassen vielleicht noch bequemer für den Lehrer als für den Schüler. — Wenn es nicht wieder ins Gebiet des Idealen streifte, so wäre wohl die freie Unterrichtsform das geeignetste Feld, den stumpfen Köpfen aufzuhelfen, und es dürfte sich zeigen, daß manche von den Zurückgestellten, die heute in den Schulen vorkommen, gar gediegene Geister sind.

Die träumerischen Schüler sind nahe verwandt den langsamen Köpfen nach ihrer äußeren Erscheinungsform, doch liegt der Grund dieser Erscheinung auf einem verschiedenen Felde. Wenn man jedoch genauer beobachtet, so ist auch in den Erscheinungsformen ein Unterschied. Sie nehmen wohl am Unterrichte Theil, doch nie ernst; sie müssen sich immer gleichsam auf die an sie gerichtete Frage erst besinnen, und man muß ihnen dieselbe öfters zweimal wiederholen, bevor sie dieselbe auffassen; sie wirren in der Antwort oft vielerlei durch einander und erregen dadurch nicht selten Staunen und Gelächter, aber überraschen andererseits nicht selten durch ganz eigenthümliche Combinationen der Begriffe, so daß sie manchem als sinnige Köpfe erscheinen. In ihren häuslichen Aufgaben, zu denen ein Nachdenken gehörte, wiederholt sich diese Erscheinung. Ein gewisser Theil der Arbeit ist nicht selten überraschend gut ausgefallen, während ein anderer Theil von vollkommener Gedankenlosigkeit zeugt und man sich wohl fragt, ob das Ganze ein und derselbe Schüler gemacht haben kann. Man ist oft geneigt, an Betrug und fremde Hülfe zu denken. Nicht minder überrascht den Lehrer öfters das Wissen, welches sie an den Tag legen, wenn einmal ein solcher Schüler in lebendige Erregung gebracht ist. In sittlicher Beziehung machen sie eben dem Lehrer keine Noth; sie stören nicht, sind nicht unruhig, nicht vorwitzig, nicht empfindlich und trotzig, und bieten hierin das Bild der schlaffen Naturen, mit denen man sie auf keine Weise verwechseln darf.

Der Grund zu solcher Entwicklung liegt wohl zunächst in der natürlichen Disposition des Geistes. Das Träumen ist nicht ein geistiges Ruhen an sich, wie bei den schlaffen Menschen, sondern ein stetes Streben nach einem Gleichgewichte der erregten Vor-

Digitized by Google

stellungen. Ihnen ist das Vorherrschen irgend welcher Vorstellungen unangenehm und sie reprimiren dasselbe durch willkürliches oder unwillkürliches Wecken von andern Vorstellungen, welche dann jene so weit schwächen und verdunkeln, daß eben keine mehr als eine vorherrschende im Geiste ist. So stehen sie natürlich mit dem Unterrichtsgange und Unterrichtszwecke in einem Gegensatz und kämpfen so gleichsam gegen denselben an, weil derselbe eben immer die Einzelvorstellung an die Spitze treibt und für den Moment zur herrschenden macht. Hieraus erklärt sich auch der ganze sittliche Zustand, der immer als ein ruhiger und leidenschaftsloser erscheint. Man sieht hieraus, daß sich aus ihnen die gemüthlichen Menschen bilden, welche nie ausschreiten, die das ne quid nimis und das modus in rebus an ihre Stirn geschrieben haben, und daß sie die angenehmen, traitabeln Persönlichkeiten sind, welche niemanden weder durch schroffe Ansichten, noch eifriges Streben nach einem Ziele, noch scharfes Richten und Rügen verletzen und so der alles Eigenthümliche abschwächenden Zeit gar angenehm und brauchbar erscheinen. Man sieht hieraus ferner, wie diese Träumer, diese Gemüthlichen, öfters so überraschende Begriffsverknüpfungen darlegen — die deutschen Aufsätze zeugen oft davon — da nach dem Obigen eigentlich darin ihre stille geistige That besteht; aber wie sie eben darum auch wieder so oft ganz verworrenes Zeug durch einander werfen.

Sie entwickeln sich, wenn die Beobachtungen und Erfahrungen nicht täuschen, vornehmlich da, wo ein einzelnes Kind sich viel selbst überlassen bleibt und nicht Veranlassung und Anregung genug zum Spielen und Thun hat. Mit wirken die überfüllten Elementarschulen, welche mit einer so großen Masse nur so langsam fortschreiten können, daß die fähigern Köpfe sich nach jedem Schritte ausruhen können und dann dabei zu diesem Zurücklegen der eben erregten Vorstellungen gelangen, d. h. in Träumerei versinken. Mit wirken die viel salbadernden Lehrer und Väter, die den Knabengeist mit solcher Masse von Vorstellungen überschütten, daß der Geist sich gleichsam davor in sich selbst zurückduckt. Dahin führen wird und muß die neue Gemüthspädagogik, wie sie bis jetzt in vollständigster Unklarheit sich darstellt, und nach den Mitteln und Wegen, die sie bis jetzt zur Erreichung ihres Zieles dargeboten hat. Nahrung für solche Geister sind die schönen Declamirstunden, die Zeiten des Durchgehens der Exercitia und Aufsätze und die herkömmlichen Repetitionszeiten.

Da nun unläugbar ist, daß sich unter diesen Träumern in der That oft sehr feine und fähige Köpfe finden, daß sie nicht selten die begabtesten sind für Auffassung der Dichter und meist immer nach der

Digitized by Google

äſthetiſchen Seite im beſten Sinne genommen gravitiren, ſo iſt es Pflicht der Schulen und jedes einzelnen Lehrers, ſolche Schüler nicht in ihren Träumereien verſinken und vergehen zu laſſen. Das gewöhnliche Weckmittel iſt die kurze, raſche und daher leicht hier und dort hin ſpringende Frageweiſe, welche ſolche Schüler nicht in Ruhe kommen läßt. Sie, dieſe Weckfrage hat daher ſolchen Schülern gegenüber eine volle Berechtigung; doch ſie allein macht es nicht, denn ſie ſtört mehr nur den Schüler auf, rüttelt ihn aus dem Verſinkenwollen in das gemüthliche Gleichgewicht; aber ſie macht ihn darum noch nicht wach, d. h. ſie zwingt ihn noch nicht, eine beſtimmte Vorſtellung und Vorſtellungsreihe zu einer beſtimmten Stärke zu erheben und dann an dieſen verſtärkten Einzelvorſtellungen zu haften. Sie macht ihn wohl gar unwillig und mißmuthig, da er wohl die Störung durch ſie hat, nicht aber zu der erzielten Wirkung gelangt. Hier müſſen nun noch andere Mittel zu Hülfe kommen. Man dürfte ſagen, man ſolle im Weſentlichen den entgegengeſetzten Weg von dem einſchlagen, den man mit den mechaniſchen Köpfen betrat. Man benutze für ſolche Schüler alle möglichen Veranſchaulichungsmittel, um eine Vorſtellung zu verſtärken; laſſe ſie viel *nachmachen* nach gegebenen Beiſpielen, *anfertigen* nach gegebenen Muſtern, laſſe ſie Uebungsreihen lernen und aus ihnen die Einzelvorſtellung entnehmen, und brauche namentlich viel ſchriftliche Arbeiten, um ihnen in ihrer Schwachheit eine Hülfe zu bieten; lege in die ihnen geſtellten Aufgaben eine gewiſſe Spitze, die nur durch ſcharfe Auffaſſung eines Einzelbegriffs gefunden wird. Solche mathematiſchen Aufgaben ſind ganz beſonders für ſie geeignet, Rechnen von ſogenannten Spaßexempeln und Gleichungen, Löſen von Räthſeln und Witzfragen; Entwirren von Verwechslungen, Nachweis von Mißverſtändniſſen. Freilich ohne freie Unterrichtsform geht das nicht, und ſo iſt denn auch hier der Text zu Ende.

Die *Zerſtreuten*. Unter dieſer Rubrik faſſen die Schulurtheile gar vielerlei Geiſter zuſammen, und die lebendigen wie die langſamen, die mechaniſchen wie die flüchtigen, die ſogenannten dummen und die ſtumpfen Schüler figuriren nicht ſelten unter dieſer Firma. Mit keiner Bezeichnung ſollte man aber vorſichtiger ſein als mit dieſer, denn die Zerſtreuung, wie ſie in den Schulzeugniſſen gerügt wird, iſt öfters ein eben ſo großes Gut eines Schülers als es ein Uebel iſt. Die Zerſtreuung eines Schülers bezeichnet nach Herkommen den Zuſtand, in welchem der Schüler nicht dem Unterrichte folgt. Dieß Nichtfolgen entſpricht entweder aus Träumerei, wie ſie eben dargeſtellt iſt, oder aus dem Stehenbleiben bei *einer* Vorſtellung, oder aus dem Abſpringen von einer Vorſtellung,

Digitized by Google

oder aus dem selbsteigenen Weitergehen in der angeschlagenen Verbindungsreihe der Vorstellungen.

Diese letztern sind die tüchtigen Köpfe, welche von Natur den heutigen abflachenden Unterricht mit seinem Vielerlei und seiner Hast und mit seinem steten Gängeln des Schülers innerlich zurückweisen und nach Möglichkeit an jeder Stelle eine Vertiefung suchen. Sie verstehen in der Regel den Lehrer bald, ihnen ist die Vorstellung bald klar und lebendig, und sie wissen die Zeit, welche der Lehrer noch um der übrigen Schüler willen verwenden muß, nicht anders hinzubringen, als daß sie selbsteigene Betrachtungen anstellen, gleichsam selbständig grübeln und speculiren und dann darüber auch wohl überhören, wenn der Lehrer zu einer neuen Vorstellung fortschreitet. Sie sind von den langsamen Köpfen dadurch ganz wesentlich verschieden, daß sie nicht sowohl bei der einzelnen Vorstellung stehen bleiben und mit der Verlebendigung derselben bis ins Einzelne sich zu schaffen machen wie jene, sondern vielmehr die ihnen bald lebendig gewordene Vorstellung mit andern Vorstellungen verknüpfen und so appercipiren und aus der Verknüpfung zu neuen Vorstellungen gelangen ꝛc. Diese Selbstthätigkeit wird ihnen dann durch den gewöhnlichen Gang des Unterrichtes unterbrochen, und sie werden daher öfters sich als unwillige und mürrische und abweisende Schüler zeigen, die sich auch wohl von ihren gewöhnlichen Schulgenossen fern halten und dann in ihrer Isolirtheit nicht selten auch in gar wunderliche Gedankenreihen sich hineinspinnen und so sich zu den verqueren Genies ausbilden.

Das Professorengutachten (s. Pädag. Revue XXV, 135 ff.) hat nun zwar die Schulen an die Mittelmäßigkeit gewiesen und dürften also darum auch diese Schüler gar nicht in die Schulen gehören; der gewöhnliche Massenunterricht ist nun wirklich ganz unfähig, solche Schüler richtig zu leiten; und die Masse des Unterrichtsmaterials ist vornehmlich dazu geeignet, diesen eigentlich productiven Köpfen den Garaus zu machen: doch aber darf eine Pädagogik wohl aussprechen, welches die Präservativmittel sein könnten, um wenigstens einige aus solchen Schulfluthen zu retten. Zuerst gönne der Lehrer solchen Schülern die Augenblicke für die Selbstthätigkeit und stöbere sie nicht alle Augenblicke mit Weck- und Neck- und Kreuz- und Querfragen auf. Wenn er allgemeine Denkfragen in die Classe schickt, dann seien sie die letzten, deren Antwort er entgegennimmt; wenn er sie beschäftigen will, so fordere er nie, daß sie den Mitschülern bei ihren verschiedenen Irrgängen und Luftsprüngen und Rathereien und Faseleien folgen sollen, sondern ziehe sie dann heran, wenn der Unterricht Schritt für Schritt vorschreitet; er lasse sie dann los, wenn er mit diesem oder

Digitized by Google

jenem Schüler auf Nebenwege eingehen muß; aber er gebe ihnen zu verſtehen, wann der Unterricht dann wieder vorſchreite. Es bedarf dazu des Nennens der Namen nicht, wenn der Lehrer ordentlich zu unterrichten weiß und nicht bloß einen Unterrichtsfaden abhaſpelt. Man fordere von ihnen möglichſt wenige mechaniſche Arbeiten und vermeide die tüchtige Schuldreſſur, wie ſie die Praktiker ſo gerne haben. Dieſe Art von Schülern kommt ganz von ſelbſt zu dem Bewußtſein, daß nur eine gewiſſe Sicherheit in den und jenen Dingen zu einem Ziele ſicher führt, und mit dieſem Bewußtſein iſt dann auch gleich die Energie des Willens da, ſich dieſe Sicherheit um jeden Preis zu ſchaffen. Wie oft ſind die guten Praktiker ſchon über die Leiſtungen ſolcher Schüler wie aus den Wolken gefallen! Sie wiſſen gar nicht, woher der Menſch das nun alles mit einem Male habe. Ferner quäle man einen ſolchen Schüler nie mit den vielerlei kleinen und kleinlichen Aufgaben, ſondern die ihm übertragenen Arbeiten ſeien wenn möglich große, zuſammenhängende. Das „Fortſetzung folgt" iſt für ſie ein Aergerniß. Die Arbeiten ſeien nicht ſowohl von der Art, daß ein acumen ingenii, ſondern daß eine folgerechte Entwicklung ſie löſen hilft. Darum beſchäftige man beim frageweiſen Fortſchreiten ſie dann beſonders, wenn immer wieder von einer Baſis aus ein neuer Schritt geſchehen ſoll, und zwar ein ſolcher Schritt, der nur dann ein richtiger werden kann, wenn der Geiſt mehrere und alle dazu nöthigen Vorſtellungen gegenwärtig hat. Mit Vorſicht zu brauchen iſt: man überzeuge dieſe Schüler von der Nothwendigkeit dieſes oder jenes Thuns, Wiſſens, Könnens. Doch hier ſtreift ſchon wieder gar manches in das Gebiet der freien Unterrichtsform, und darum muß abgebrochen werden.

Die aus Träumerei zerſtreut erſcheinen, ſind oben abgehandelt; die da beharren bei einer Vorſtellung, gehören unter die langſamen Köpfe (ſ. l. c.); die da von einer Vorſtellung raſch zur andern überſpringen, fanden ihren Platz unter den flüchtigen Geiſtern (ſ. Pädag. Revue, Septemberheft 1852). Sie alle werden mit Unrecht zerſtreute genannt. Die wahre Zerſtreuung liegt darin, daß der Geiſt die Einzelvorſtellung gar leicht in ihre einzelnen Beſtandtheile, Merkmale zerlegt und nun dieſe einzelnen Glieder entweder für ſich, aber eben nur gliederweiſe zur vorherrſchenden Vorſtellung erhebt oder ſie mit verwandten Vorſtellungen verknüpft. Sei zur Verdeutlichung ein Beiſpiel erlaubt. Der Lehrer erörtert den Begriff des quum temporale und causale. Der Zerſtreute fällt möglicherweiſe auf cum, tum und erinnert ſich, was er darüber weiß, oder denkt bei temporale an o tempora, o mores, und bei causale an die Regel von mea, tua, sua causa; oder fragt ſich auch wohl, wie Zeitliches und Urſächliches als ein Vor und Nach in eine

Digitized by Google

nahe Beziehung träten; oder häkelt sich an die in dem erläuternden Beispiele gebrauchten Sachen, Personen, Gedanken an. Ein anderes Beispiel. Es soll der Satz bewiesen werden: im gleichschenkligen Dreiecke sind die Winkel an der Grundseite gleich. Das Dreieck, die gleichen Schenkel, die Winkel an der Grundseite sind nun lauter einzelne Vorstellungen, welche der Schüler zerstreuend umherwirft und nach dieser oder jener Seite hin verknüpft, sei es nach wesentlichen oder zufälligen Merkmalen. Ja die Sache der Zerstreuung geht oft so weit, daß selbst mitten im Sprechen der Schüler auf ein ganz anderes Gebiet geräth, ohne es auch nur zu merken. Doch hier sind wohl jedem Lehrer Beispiele genug zur Hand, so daß es weiterer Auseinandersetzung nicht bedarf.

*Die Zahl solcher Schüler nimmt ersichtlich zu, herrscht bei den Kindern wohlhabender Familien, namentlich der Bürgerfamilien, entschieden vor. Täuschen nicht alle Beobachtungen, so entwickelt sich neben der natürlichen Disposition ein solcher geistiger Zustand aus folgenden, oft zusammentreffenden Umständen: wenn die Kinder immer zugleich alles ihr vieles Spielzeug unter Händen haben und die allerwillkürlichsten Zusammenstellungen nach Laune, Einfall und anderen Zufälligkeiten machen und dann dahinter einen Gedanken suchen, den es darstellen soll, welchen dann die elterliche oder kinderfrauliche Freundlichkeit bestätigt; wenn die Kinder gar früh den sogenannten Unterhaltungsgesprächen bei Visiten und in Gesellschaften beiwohnen, wo lauter zufällige Anknüpfungen das Gespräch vom Hundertsten aufs Tausendste führen; wenn die Kinder recht viele Kinderschriften mit den vielen hübschen kurzen Geschichten lesen. Daß der heutige vielfältige Unterricht dieser Entwicklung gar großen Vorschub leistet, ja daß das Präsenthaben aller durch den Unterricht angebauten Vorstellungen und Vorstellungsmassen, wie es die Examina aller Art fordern, auf das I der Zerstreuung noch so recht den Tüttel aufsetzt, das ist in der Revue längst und unlängst gesagt, so daß es hier der Wiederholung dessen nicht bedarf. Solche Zerstreuten fühlen sich daher auch in unsern Schulen gar wohl, gehen trotz der vielen und täglich ihnen gemachten Vorwürfe gerne in die Schule, finden in ihr für ihre Subjectivität volle Genüge und nehmen daher dem Lehrer sein Schelten auch nicht so gar übel. Kommt ja auch noch allerhand Schulunfug hinzu und sei es auch nur in der Witz- oder Gossenfrage (s. Pädag. Revue, Aprilheft 1852), welcher sie für mancherlei Leiden schadlos hält.

Demnach dürfte es ein ganz vergebliches Bemühen sein, solche Geister in unsern Schulen zu heilen. Manchem dürfte sogar die Nothwendigkeit einer solchen Heilung kaum einleuchten; denn es gilt ja in vieler Leute Augen für geistreich, wenn das Hundertste und Tausendste an einander

Digitized by Google

und in einander geknüpft wird, und es erscheint als Pedanterie, an solche geistreichen Betrachtungen gar die Gesetze der alten steifen Logik legen zu wollen. Wer recht viel zusammenschleppen kann, sei es auch nach den allerzufälligsten Beziehungen, der gilt für gescheidt und witzig und geistblitzend. Fehlt darin auch die Logik, der Schlüssel aller Wissenschaften, so hat sich damit unsere Zeit ziemlich abgefunden selbst auch da, wo man sehr steif und folgerecht einherzuschreiten vermeint Es gibt nun wirklich gegen solche Zerstreuung gar kein anderes Mittel, als den Schüler immer wieder auf eine bestimmte, dem Fortschreiten zu Grunde liegende Vorstellung zurückzuweisen und keinen andern geistigen Schritt zu dulden als von dieser aus. Um deutlich zu werden: Es sei die Erklärung vom Genitiv gegeben. Die zerstreuten Schüler haben nun immer die Aufgabe, die einzelnen Genitivregeln auf jene Grundregel zurückzuführen. Es sei eine Erklärung von der Zahl gegeben, die zerstreuten Schüler haben jeden folgenden Lehrsatz aus dem Begriffe der Zahl, wie er in der Erklärung gegeben war, zu entwickeln. Es sollen Vergleiche angestellt werden, z. B. in der Geographie, die zerstreuten Schüler lasse man, wenn a, b, c, d Länder oder Flüsse ꝛc. dazu ausersehen sind, etwa alle immer nur mit dem einen a vergleichen. Dasselbe gilt bei naturhistorischen Gegenständen, mit Gedichten, mit Redeweisen. Doch dazu hat unser Unterricht keine Zeit, er würde nicht weit genug kommen. In den schriftlichen Aufgaben muß man bei ihnen die Sache so anlegen, daß sich die einzelnen Beispiele, die Themata, die Aufgaben möglichst verwandt sind, und daß namentlich die spätere sich nur dann gut lösen läßt, wenn die Lösung der vorangehenden wohl erwogen ist. Gemischte Beispiele muß es für sie möglichst wenige und höchst seltene geben. Doch hier streift es wieder in den freien Unterricht.

Die verworrenen Köpfe, welche den Schulen ja auch mancherlei Noth machen und die man gar bald über Bord zu werfen geneigt ist, sind bemitleidenswerthe Zeugen für die widernatürliche Leitung der Kinder vor und in der Schule. Der Anbau von Bildung, welcher heute durch Zeitungen und Broschüren und populäre Schriften und populäre Vorlesungen aller Art an den geistig unreifen und unpräparirten Menschen herangeworfen wird, bringt in gewisse Lebenskreise, namentlich der Bourgeoisie, eine Masse von geistigen Münzen in den Umlauf, mit denen man überall klippert und klappert, die man ausgibt und annimmt, ohne den Gehalt zu kennen und ohne das Gepräge zu verstehen. Es muß ja heute jeder über jedes eintreten können, wenn er gebildet sein will, und so muß denn wohl jeder sich eine Portion solcher Münzen in den Mundtaschen halten Die Höhe des geistigen Fortschrittes der Zeit bringt es mit sich. Unter solchem Geklapper lernen manche Kinder ihre Muttersprache und

Digitized by Google

klappern nach, und der verworrene Kopf ist gewiß vollendet, wenn eine Bonne noch ihr Französisch dazu plappert. Solchen Kindern ist wirklich die Sprache ein Geschnatter, und man kann wirklich in solcher Atmosphäre die allergeistreichsten Kinder treffen, lauter Wunderkinder, die mit ihren wunderlichen Einfällen und Staunen erregenden Verknüpfungen die Eltern und alle Tischfreunde in Verwunderung setzen. Wehe dem Schulmeister, der diese Wunder für tief verwundete erklärt! Er wird gewiß nicht wieder zum Familienfeste geladen, und kann man seine Schule umgehen, so ist gewiß jede andere besser. Dem Kinde — und das ist der eigentliche Quell des Uebels — wird eine Redeweise geläufig, die für dasselbe mehr oder minder inhaltslos ist; es hat mehr Worte und Wörter als Vorstellungen. So kommt es denn, da ja ein jedes Kind Vorstellungen aufnehmen muß, und dieser Naturproceß wie sein leibliches Wachsen ohne sein Wollen oder Nichtwollen vor sich geht, daß es Vorstellungen hat ohne das Wort, oder ohne das rechte Wort, oder mit zu vielen Wörtern. Wenn nun der Unterricht bis dahin gelangt, wo er die Vorstellung durch das Wort hervorrufen will und muß, dann kommt die Verwirrung zu Tage. Wenn nun gar noch eine gewisse Leichtigkeit in der Hervorrufung von Vorstellungen hinzukommt, d. h. wenn sie zu den eigentlichen schnellen Köpfen gehören, so ist das Uebel noch viel größer. Sie kommen bald dahin, das Widersprechendste zusammenzuwerfen, die absonderlichsten Verknüpfungen in Form von Schlüssen an einander zu häkeln, vom Hundertsten aufs Tausendste in Formen von Schlüssen zu gelangen. Aber nicht minder verwirren sich ihnen die sittlichen Begriffe. Sie lügen, ohne es nur zu ahnen, und Wahrheit und Irrthum läuft bunt durch einander. Sie sind für Anfänger im Lehrgeschäfte oft die Steine des Anstoßes, an denen sie ihre Mißgriffe in Beziehung auf die Zucht begehen, Bosheiten und Hinterlistigkeiten und Verstellungen und hartnäckiges Leugnen, ja wohl absichtliches und pfiffiges Hinterslichtführen wittern, wo lediglich die Confusion ihr Spiel treibt. Die politischen Zeitungen gewöhnlicher Art geben davon die schlagendsten Beweise.

Die Heilung dieser gelingt in unsern Schulen wohl sehr selten oder eigentlich nie. Am ersten noch dann, wenn die Lehrer entmuthigt ihre Hand von ihnen zurückziehen und sie sich selber überlassen, ob sie sich etwa durch die Masse von Vorstellungen, die von der Schule geboten werden, glücklich hindurchfinden und so zunächst ein Feld sich gewinnen, auf dem sie klar werden. Es gilt dann nur aufzumerken, ob von dem Schüler ein solches gefunden sei, und dann ihn vornehmlich auf diesem nur zur Thätigkeit zu bringen. Je mehr ihnen die Schule bietet, je mehr

Digitized by Google

Sprachunterricht in fremden Sprachen hinzukommt, desto größer wird natürlich die Verwirrung. Daher die eigenthümliche Erscheinung, daß öfters solche Knaben in Geographie, Naturgeschichte, Mathematik sogar ganz gute Fortschritte machen, weil hier die Menge der Begriffe eine in sich abgeschlossene und von ihnen leichter darum zu bewältigende ist, weil sie weniger leicht in das Gebiet der schon verworrenen Vorstellungen hinüberstreifen. Nur auf eines sei noch aufmerksam gemacht. Bei dem Erfahrungsunterrichte beschäftige man diese Knaben möglichst wenig oder gar nicht. Der Grund liegt im Obigen. Ebenso brauche man sie nie als Zeugen bei Verhören, sie geben wider Willen falsches Zeugniß.

Die kritischen Köpfe sind eigentlich nur sittlich verdorbene Knaben, d. h. sie sind die naseweisen und superklugen. Sie würden daher hier auch gar nicht aufgeführt sein, wenn man sich in manchen Schulen nicht mit solchen Schülern etwas wüßte und wenn nicht die Zeit noch gar nahe läge, wo die Schulen wohl auf solche Unsittlichkeiten hinsteuerten oder sie wider ihren Willen anbildeten. Diese Allesbesserwisser, die auf allen Märkten der Litteratur ihr Wesen heute noch treiben, kann man in den Schulen am besten damit curiren, daß man ihnen stets die Unwissenheit aufweist und sie an das „geh' in d'Schul' und lerne was" hinweist, bis sie bescheiden geworden sind.

Es sei nun hiemit die Reihe der Aufsätze dieser Art abgeschlossen. Möge nun ein tiefer eingedrungener Pädagog die Arbeit weiter führen. Es sollte und konnte nur hier ein Arbeitsfeld für die praktischen Pädagogen aufgewiesen werden. Es gibt hier viel, sehr viel zu thun, wenn der Unterricht in einer Schule ein erziehender werden soll. Ohne derartige Untersuchungen und ohne solche Geistergruppirungen bleibt die praktische Pädagogik, was sie lange gewesen ist, ein Tact, der sich von dem Gelingen oder Mißlingen seines Thuns kaum Rechenschaft zu geben vermag.

Zum Schlusse sei aber noch auf den Anfang dieser Aufsätze hingewiesen. Im Jahre 1852, April- und Maiheft der Revue, wurde der erste Artikel gebracht über „das Fragen in der Schule". Der zweite, vierte, sechste, siebente, achte und dieser neunte Artikel haben hoffentlich dargelegt, wie das Fragen in der Schule ein gar schwieriges Stück sei. Je länger man unterrichtet, d. h. je tiefer man die erziehliche Aufgabe des Lehrens faßt, desto schwieriger wird das Fragen, d. h. das rechte Beschäftigen der Schüler. Wer sich freilich mit einer erregten Classe begnügt und darin die ganze Lehrkunst sucht, daß er die Classe in einer lebendigen Thätigkeit erhält, der kommt wohlfeiler und bequemer zur Meisterschaft. Tanzen macht auch schwindlig.

Digitized by Google

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Theoretiſcher und praktiſcher Curſus der franzöſiſchen Sprache für Gymnaſien und Bürgerſchulen von L. Michaelis. Berlin, Gaertner, 1853. S. 268. Ladenpreis 25 Sgr.

Schon wieder eine Grammatik und ſchon wieder in der Vorrede ein durchgekauter Gedanke: die Theorie müſſe immer mit Belegen verſehen ſein, ſo daß die Regeln gleichſam als Zuſätze aus denſelben gefolgert werden müſſen. Darin iſt der Verfaſſer „dem Beiſpiele mehrerer franzöſiſchen Grammatiker“ gefolgt. Kennt der Verfaſſer keine Grammatiken, die dieſen Weg vor ihm, lange vor ihm eingeſchlagen haben?

Das Buch iſt nicht nach Robertſon'ſcher, nicht nach genetiſcher, nicht nach calculirender, ſondern möglichſt nach Hirzel'ſcher Methode abgefaßt, d. h. nach gar keiner. Es gehört zum ſchweren Geſchütz. Regeln und Regeln und Regeln. Allgemein durchſchlagender Geſetze erfreut ſich weder die Lehre von der Stellung der Adjective, noch die vom Subjonctif. Das ganze Werk iſt in verſchiedene Bataillone eingetheilt. Der erſte Abſchnitt betitelt ſich: Von der Conſtruction (im Allgemeinen?), bei der wohl des Adverbium, nicht aber der Beifügung gedacht wird, und nach der ich überſetzen dürfte: Pourquoi hésite ton frère und Je n'ai perdu rien. Der zweite heißt: Von einigen orthographiſchen Zeichen; darnach werden die grammatiſchen Erſcheinungen nach den Wortclaſſen mit ſo ausführlicher Detailkenntniß (die anzuerkennen iſt) abgehandelt, daß man Mitleid mit den armen Jungen haben muß. Denn der Verfaſſer ſchreibt für mittlere Claſſen, wie beiläufig in der Vorrede mitgetheilt wird. Welchen Segen die Beſchränkung des Lehrſtoffs für Schulen hat, ſcheint dem Verfaſſer nicht klar zu ſein. Ungenauigkeit, Mangel an Präciſion in der Regel ſind nicht ſelten; z. B. wenn eine Straße u. ſ. w. den Namen einer Perſon hat, ſo wird nach rue das de beſſer (!) weggelaſſen. Alſo darf man rue de Jacob ſagen? Unter „Geſchlecht der Subſtantiva“ wird gelehrt: Weiblich ſind die Subſtantiva in ate, ète, ite, ote, ute, ade, ude, oute u. ſ. w. Die armen Jungen! Oder ſollen ſie das Zeug nicht lernen? Wozu ſteht es dann in der Grammatik?

Digitized by Google

Weitſchweifig iſt der Artikel: Mehrheit der zuſammengeſetzten Subſtantiva, den wir den Verfaſſer z. B. mit Plötz, II. C., S. 144 zu vergleichen bitten. Wir erörtern noch nach der Seitenzahl einzelne Fälle: S. 76 tant que, meint der Verfaſſer, ſteht für tandis que, heißt aber „ſo lange". S. 80 un wird häufig durch et mit den Zehnern verbunden. „Von quatre-vingt bis cent bleibt es überall weg". S. 82 „im Jahre wird durch en, ſeltener durch l'an ausgedrückt (ich darf alſo ſagen: en quinze, im Jahre 15?) S. 109 finden wir eine ergötzliche Regel für ſolche, die am chroniſchen Kopfweh leiden. Die Unglücklichen dürfen nicht ſagen: J'ai mal à la tête, ſondern j'ai mal à ma tête. Dahin führen Regeln! S. 108 „celui-ci kann außerdem qui nach ſich haben". Wiederum dunkel und unklar; denn celui qui und celui-ci qui iſt weſentlich unterſchieden. Im erſtern Falle weiſet celui demonſtrativ auf qui, im zweiten auf etwas bereits Erwähntes. S. 154 werden die Verba, welche de oder à vor dem Infinitiv erfordern, alphabetiſch, ohne die geringſte Andeutung eines durchgreifenden Unterſchiedes, aufgezählt. Die armen Jungen! S. 158 heißt es: obliger u. ſ. w., haben mit geringem Sinnesunterſchied à und de vor dem Infinitiv. Wie bündig, wie klar! S. 160 être mit folgendem Adjectiv hat de auf die Frage: weſſen? Wir glaubten in je suis capable de raisonner pantoufle hätte nicht être, ſondern capable das de. S. 188 ſpricht der Verfaſſer das kühne Wort gelaſſen aus: Die Conjunction que verlangt den Conjonctif. Der Verfaſſer meint es nicht ſo ſchlimm, aber jedenfalls iſt das ein Meiſterſtück pädagogiſcher Tactloſigkeit. Später hören wir auch noch, der Imperatif verlange ihn, wenn ein wirkliches Gebot ausgedrückt wird. Wird wohl weniger am Imperatif liegen. Er fährt fort: S. 192 que verlangt den Conjonctif nach den Ausdrücken des Zweifels u. ſ. w. Das unſchuldige que!

Die unregelmäßigen Verba, die Paradigmen der regelmäßigen Verben, die Motion der Adjective, die unregelmäßige Comparation fehlen und erhöhen ſo durch ihre Abweſenheit die Unbrauchbarkeit des Buches.

Gern wird man den Fleiß und die genaue Regelkenntniß des Verfaſſers anerkennen, ſelbſt die Brauchbarkeit ſeines Buches außerhalb der Schule kann zugegeben werden; zu einem Schulbuche fehlt ihm jedoch die Methode, Klarheit, Kürze, Ueberſichtlichkeit. Wozu, fragt man ſich, hat der Verfaſſer dieſe Grammatik geſchrieben, und wie kommt es, daß noch immer ſolche Bücher hundertweiſe geſchrieben werden? Antwort: Weil die Kritik matt iſt und nicht entſchieden jedes Buch als überflüſſig zurückweiſt, das uns die alten Geſchichten ohne irgend eine Verbeſſerung in der Methode auftiſcht.

Digitized by Google

Theoretisch-praktisches Lehrbuch der französischen Sprache von de Castres (de Tersac). Für untere Classen höherer Lehranstalten. Leipzig, Wengler, 1853. 172 S. 15 Sgr.

Das Buch ist nach der Robertson'schen Art (Methode läßt sie sich kaum nennen) bearbeitet. Die vom Verfasser hinzugefügten Modificationen bestehen in der Berücksichtigung der Construction und in zwischen den einzelnen Lectionen eingestreuten Sammlungen von Locutions et Gallicismes.

Was für ein Lehrbuch für untere Classen jedoch die grammatischen Belege aus dem Celtischen, Altfranzösischen, mitunter gar aus dem Sanskrit sollen, ist nicht zu ermessen.

Das mouillirte ll will der Verfasser wie lch in Milch gesprochen wissen, nicht einmal wie lj, was doch nach Analogie anderer romanischen Sprachen zu vermuthen wäre. Welches sind dazu des Verfassers Gewährsmänner? Unsere für die Aussprache ï-e sind tausend und aber tausend Franzosen, die Professoren der Sorbonne und der Pariser Gymnasien, die Schauspieler des Théâtre français u. s. w.

Ferner können wir die Schreibweise viènent erst dann in deutschen Schulen dulden, wenn die Mehrzahl der bedeutenden Schriftsteller so schreiben wird.

Uebungsstoff zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Nr. 1: Die Müßiggänger. Bremen, Heyse, 1853. 76 S. 6 Sgr.

Der ungenannte Verfasser verspricht eine Reihenfolge solcher Stücke, die zum mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische mit unten auf den Seiten angebrachten Noten versehen sind. Das Buch ist recht brauchbar und schenkt den Synonymen verdiente Aufmerksamkeit. Recht auffallend ist uns aber gewesen, daß il y a durch das ganze Buch il-y-a geschrieben und fast durchweg das tiret in der fragenden Form vor dem pronom weggelassen ist. Auch kommen Druckfehler vor, wie que veut-il dire ceci? und qu'est-ce que veux tu? Für folgende Hefte ist eine größere Correctheit in diesen Puncten dringend zu empfehlen.

Parlez-vous français? Französisch-deutsche Gespräche. Vierte Auflage. Leipzig 1854. 232 S. 8°. 12 Ngr.

Enthält: Wörtersammlung (30 S.), Redensarten (17 S.), Germanismen und Gallicismen (8 S.), 48 Gespräche, dann wiederum 71 Gallicismen und ein paar Anekdoten. Die vierte Auflage beweist, daß solche Sammelsurien, die über das Bedürfniß des Ladentisches in keiner Weise hinausgehen, immer noch ihr Publicum finden. Falsch ist: du bouilli, Gesottenes, un habit, ein Kleid, un surtout, ein Ueberrock, une redin-

Digitized by Google

gote, ein Reiserock, le parasol ſtatt l'ombrelle, éclairez à Monsieur ſtatt Monsieur.

Idiotismes dialogués par J. Louis. Dritte Auflage (revue et augmentée, ſ. u.). Deſſau 1853. 177 S.

Der Titel iſt eine ſehr glückliche Nachbildung der „Gallicismes français“ (des bekannten trefflichen Buches von Peſchier). Auch das Buch des ſchreibſeligen Louis iſt brauchbar.

Zu bemerken iſt, daß auf S. 1 wie 110 ſich j'apperçois findet mit verdoppeltem p. Der Verfaſſer ſcheint, wie aus ſeinem franzöſiſchen Robinſon hervorgeht, dergleichen unorthographiſche Verdoppelungen ſehr nachſichtig zu behandeln.

Das „augmentée“ des Titels wird in der Vorrede dahin erklärt: La troisième (édition) a subi peu de changements.

Br. B.

II.

M. Tullii Ciceronis Lælius de amicitia. Zum Gebrauche für die mittleren Claſſen der Gelehrtenſchulen erläutert von Dr. G. A. Koch. Vierte, durchaus umgearbeitete Auflage der früheren Billerbeck'ſchen Ausgabe. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung, 1852. X u. 102 S.

Da dieſe neue Ausgabe als eine durchaus umgearbeitete bezeichnet iſt, ſo hält es Ref. nicht für nöthig, eine Vergleichung derſelben mit ihrer Vorgängerin — der auch der neue Bearbeiter „niedrige Haltung und vorherrſchende Neigung zum Trivialen“ beizulegen genöthigt iſt — anzuſtellen, zumal auch das Vorwort ſich über das Verhältniß der neuen Ausgabe zu den früheren offen ausſpricht und ausdrücklich hervorhebt, daß von dem früheren Beſtande dieſer Ausgabe nur ſehr weniges benutzt und faſt gar nichts in ſeiner bisherigen Anlage und Faſſung gelaſſen werden konnte. Herr Koch will in Uebereinſtimmung mit der urſprünglichen Tendenz der Billerbeck'ſchen Bearbeitung dem Lernenden ein für das nähere Verſtändniß beim Selbſtſtudium wie bei den öffentlichen Lectionen ausreichendes und vollſtändiges Material in die Hände geben, und dieſen Zweck hat er zu erreichen geſucht beſonders durch rechte Würdigung, Vervollſtändigung und Aufklärung der in Frage ſtehenden philoſophiſchen Anſichten; deßhalb gibt er Citate der Quellen, einfache Ueberſetzungen, erläuternde Umſchreibungen des Gedankens. Da Herr K. ferner im grammatiſchen Theile der früheren Bearbeitung die nöthige Beſtimmtheit und Schärfe und im Allgemeinen ein auf Erweckung des eignen Nachdenkens des Schülers berech-

Digitized by Google

netes Verfahren vermißte, so wird man erwarten müssen, daß auf die Beseitigung auch dieser Uebelstände Bedacht genommen ist. Den oft fehlerhaften Text bei Billerbeck hat Herr K. nach den besten handschriftlichen und kritischen Hülfsmitteln der neuesten Zeit geändert und gebessert. Endlich bekennt Herr K., daß ihm durch die Bearbeitungen des Lälius von Klotz und Seyffert große Unterstützung gewährt worden sei.

Bei der Beurtheilung der im Commentare enthaltenen historischen, sachlichen und grammatischen Erklärungen und der dabei befolgten Methode glauben wir uns ganz an die Worte des Titels: „Zum Gebrauche für die mittleren Classen ꝛc." halten zu müssen und demnach annehmen zu dürfen, daß darunter etwa die Tertia eines sechsclassigen Gymnasiums zu verstehen sei. Für diese Stufe, so wie für die Benutzung zur Privatlectüre eines Secundaners halten wir Inhalt und Form des Gegebenen im Allgemeinen für angemessen und zweckentsprechend, namentlich die zahlreichen Citate der Grammatiken von Zumpt und Kühner und die Erinnerungen an manches Bekanntere für nicht unnütz; obwohl wir auch so nicht bergen können, daß doch wohl nicht wenig Bemerkungen überflüssig erscheinen und als bekannt vorausgesetzt werden mußten, und daß die Darstellung in vielen Fällen gedrängter, kürzer, weniger umständlich sein konnte, namentlich bei den historischen Notizen. Denn nicht die Breite und Umständlichkeit, nicht die vielen Worte, sondern präcise Kürze und scharfe Fassung schärfen den Blick und wecken und reizen das eigne Nachdenken des Schülers; statt mancher wortreichen Erklärung ist eine passende Parallelstelle wirksamer. Auf Synonymik — ein treffliches Mittel, das Nachdenken zu wecken — ist wenig Rücksicht genommen; denn die zahlreichen weitläufigeren Umschreibungen der eben vorliegenden Wörter bewirken noch nicht die scharfe Scheidung des allgemeinen Wortbegriffs. Bei manchen Verweisungen auf die Grammatiken ist auffällig, daß neben dem Citate die Regel selber noch einmal angegeben ist, z. B. § 16 zu pergratum feceris, § 23 zu dissensiones, odia, § 51 zu tantum abest ut-ut, während dagegen an andern Orten, wo die grammatische Erscheinung auf den entfernter liegenden Grund zurückgeführt wird, ein derartiger Zusatz neben dem Citate der Grammatik sehr nützlich ist, z. B. § 14 zu veriora ut; denn hier ist bei Zumpt wenigstens für den Anfänger die Begründung nicht ausreichend. Viele Citate von Stellen aus classischen Schriften oder aus Erklärungsschriften zu denselben sind überflüssig, weil sie der Schüler überhaupt oder zur Zeit noch nicht versteht, oder weil er, wenn er sie verstünde, die Bücher nicht besitzt; die betreffende Stelle mußte wenigstens abgedruckt werden.

Referent will, um die ausgesprochenen Urtheile näher zu begründen,

Digitized by Google

die Arbeit des Herrn Herausgebers noch etwas näher verfolgen und an die Bemerkungen zu einer Anzahl Paragraphen des Textes seine etwaigen Desiderien anknüpfen; dabei wird immer der Standpunct der Schüler, für welche die Ausgabe bestimmt ist, möglichst im Auge behalten werden.

In der Einleitung, welche den Schüler in den von Cicero behandelten Gegenstand näher einführt, die in der Abhandlung redenden Personen bespricht, den Gang derselben übersichtlich darlegt, die Methode der Untersuchung erläutert, sind gleich die Anfangsworte „Durch die wiederholte Verwirrung und Umwälzung, in welche nach den blutigen Kämpfen zwischen Marius und Sulla und nach der Verschwörung des Catilina Cäsar's Gewaltherrschaft den römischen Staat von neuem gestürzt hatte, sah auch Cicero noch in späteren Lebensjahren seine gewohnte öffentliche Wirksamkeit vielfach gelähmt und bedroht" nicht ganz genau. Cicero scheint vielmehr durch die parteilose Stellung, die er nach seiner Rückkehr aus Cilicien in den Kämpfen des Pompejus und Cäsar zu behaupten gesucht hatte, genöthigt worden zu sein, vom politischen Schauplatze abzutreten. (Vgl. auch Drumann, Gesch. Roms, III, S. 400.)

§ 1. In den historischen Notizen finden sich einige Wiederholungen des S. VI und VII Gesagten. Die Erklärung zu quoad possem et liceret, „possem bezieht sich auf die durch die Verhältnisse des Subjectes bedingte, liceret dagegen auf die vom Objecte ausgehende Möglichkeit", ist etwas schwerfällig und dem Schüler mittlerer Gymnasialclassen nicht geradezu verständlich. Zu der Verbindung a senis latere discedere wäre eine Parallelstelle erwünscht gewesen (vgl. Fabri zu Liv. XXIV, 5, 12; Liv. VI, 15, 8. § 2. Zu der doppelten Construction des memini mit dem Accusativ und dann mit dem Accusativ mit Infinitiv mußte ein Fall mit wenigstens ähnlichem Constructionswechsel beigebracht werden; wir wollen beiläufig auf Seyffert's Palästra S. 25 verweisen. Die Worte bei hemicyclium „besonders für ältere Personen bei der Unterhaltung mit jüngeren" sind doch wohl nicht zur Sache gehörig. § 4. In der Uebersetzung der Worte quum mecum ageres „da du oft in mich drangst, mir oft anlagst" ist der ursprüngliche Begriff zu sehr verwischt; lieber „mit mir darüber verkehrtest". Zu nescio quo pacto war ein Citat der Grammatik (Z. § 553 g. E.) nothwendig wegen der ähnlichen Ausdrucksweisen; wegen einer genaueren Fassung ist zu vergleichen Benecke Arch. poet. VII, 15, p. 190. § 5. Statt der Erwähnung der rhetorischen Figur des Polyptoton war wohl eher auf das Gesetz der lateinischen Wortstellung, gleiche, verwandte oder entgegengesetzte Begriffe neben einander zu stellen, hinzuweisen; die Stelle selbst ist nichts weniger als rhetorisch. § 6. In den Worten nec enim

Digitized by Google

melior bedurfte wohl die Partikel enim einer Erklärung. Zu et appellant et existimant konnte noch auf § 19 verwiesen sein; ebenso bot § 6 Gelegenheit dar, auf die Anwendung der disjunctiven Partikeln im Lateinischen aufmerksam zu machen. § 7. Der Begriff von commentari ist dem Schüler noch unbekannt; über den Gebrauch von assolet war eine Bemerkung am Platze (vgl. Seyffert's Palästra S. 289). § 10. Für den gerade bei Cicero so häufigen Gebrauch des Wortes medicina im metaphorischen Sinne und für die Verbindung consolor me — solatio (vgl. Nägelsbach, Stilistik S. 288) wünschten wir wenigstens entsprechende Parallelstellen. § 11. Immortalitas war statt „Sterbelosigkeit" vielleicht mit „niemals zu sterben" zu übersetzen. Bei consulatum petivit — factus est consul war auf die chiastische Wortstellung aufmerksam zu machen; überhaupt ist der Wortstellung an manchen Stellen nicht die gewünschte Beachtung geschenkt, z. B. § 16: idque eo mihi magis est, § 26: vim hoc quidem est afferre. Bei mœrore funeris klingt nach den Worten „Trauer bei der Beerdigung" die Frage: subjectiver oder objectiver Genitiv? etwas naiv. Aus der Bemerkung zu etiamnum ersieht man nicht, ob Herr Koch einen Unterschied zwischen etiamnum und etiamnunc statuirt (vgl. Hand, Turs. II, p. 580. § 12. Ueber dies videre vermißt man ein Beispiel. § 13. Florebat ist wegen des Gegensatzes doch nur in politischer Beziehung zu verstehen. Expeditus reditus ein leichter, ungehinderter Rückzug (vgl. folg. Paragraph: facilis cursus). § 14. Ueber den metaphorischen Gebrauch von evolare und ähnlichen war etwas beizubringen (Seyffert Pal. S. 21; Nägelsbach Stil. S. 380); was soll der Schüler mit dem Citate Tusc. I, 17, 40 folg. anfangen, — eine Stelle, die er nicht bewältigen kann; das sublime ferri konnte allenfalls dem evolare an die Seite gestellt werden. § 15. Zu introieram wünschten wir ein Beispiel, wo die Ergänzung aus dem Folgenden zu entnehmen ist, wie hier. Die Erklärung des Indicativs æquius fuerat wird wohl dem Schüler dunkel bleiben. Die Bemerkung zu est cordi „Nur Neulateiner verbinden hier (?) curæ cordique" ist nicht scharf genug; denn der Schüler erfährt nicht, daß das einzelne curæ est richtig, dagegen die Verbindung beider falsch ist. § 16. Zu antevertit ist wohl ein mihi nicht gerade nöthig. Der Schüler muß daher aufmerksam gemacht werden, daß nicht überall, wo von absolutem Gebrauch eines Verbum die Rede ist, ein Object ergänzt zu werden braucht (Nägelsbach, S. 316 folg.). § 17. Zu ponere ein Beispiel, etwa Tusc. I, 4, 7; für ad vivum resecare § 18 ist instructiv Liv. XXII, 17, 2 und Fabri daf. Der Gebrauch von ad in ad communem utilitatem, ebenso concedant ut — bedurften eines erklärenden

Digitized by Google

Hinweiſes. § 19. Bei pingui Minerva wurde beſſer ſogleich crassa M. mitgenannt, denn das Citat aus Horaz dürfte ungenützt bleiben. Major — ut quisque m. accederet, in grammatiſcher Beziehung war auf den Comparativ im Hauptſatze hinzuweiſen und der Grund des Conjunctivs accederet anzugeben. § 20 vermißt man eine Bemerkung über den Gebrauch des allgemeinen res; auch hätten die ſchwierigen Begriffe contracta et adducta in angustum lieber überſetzt als umſchrieben werden ſollen; ähnliches bei Nägelsbach, S. 368. Cum benevolentia = verbunden mit, = una cum oder et oder addita benevolentia bedurfte einer Erklärung. Unter alii — alii — multi ſind wohl nicht einzelne Philoſophenſchulen, alſo unter multi voluptates — nicht die Epikureer angedeutet, ſondern nur einzelne Menſchen; denn an wen wäre dann bei valetudo, honores — zu denken? Außerdem dürfte die betreffende Note geeignet ſein, falſche Vorſtellungen von dem Weſen des Epikureismus zu erwecken, der ja auch in der Freundſchaft das wichtigſte Mittel zur Glückſeligkeit des Lebens erkannte. § 21. Bei conquiescat darf man wohl nicht von dichteriſcher Ausſchmückung reden, ſondern höchſtens von einer Metapher für einen deutſchen unbildlichen Ausdruck, die bei Proſaikern ſehr häufig iſt (cf. Cic. pro Dejot. § 5); hier aber iſt es „Erholung finden". § 22. Im Texte ſteht igne, im Commentar igni, der Verweis auf Z. § 63 Anm. war nöthig. Ueber filum orationis § 25 iſt Seyffert Pal. S. 139 zu vergleichen. — Hier müſſen wir abbrechen, um nicht zu viel Raum wegzunehmen. Möge der Herr Herausgeber das Vorſtehende freundlich aufnehmen; von Tadelſucht iſt Referent bei ſeinen Bemerkungen, Winken oder Ausſtellungen nicht im entfernteſten geleitet geweſen. Papier und Druck ſind gut.

Sondershauſen. Dr. G. Queck.

Poematia latina. Aus der Anthologia latina, Virgilius, Martialis und Statius. Mit Anmerkungen für Schulen herausgegeben von Dr. C. Volckmar, Lehrer an dem k. h. Pädagogium zu Ilfeld. Nordhauſen, Förſemann, 1852. VIII u. 137 S.

Herr Volckmar beabſichtigt, durch die in vorliegendem Bändchen enthaltenen lateiniſchen Gedichte der Lectüre der römiſchen Poeſie auf den Gymnaſien eine größere Ausdehnung zu verſchaffen, ein weiteres Feld zu eröffnen. Während nämlich die (übrigens nicht ſehr zahlreichen) poetiſchen Chreſtomathieen für die oberſten Gymnaſialclaſſen ſich in der Regel nur auf Catull, Tibull, Properz und Ovid beſchränken, verdienen nach des Verf. Anſicht auch noch manche andere römiſche Dichter in den höheren Claſſen zugelaſſen zu werden. Deßwegen hat derſelbe kleinere Dichtungen aus der Anthol. lat. (38 Nummern), aus Virgil (copa und moretum), aus Martial (267 Epigramme) und aus Statius

Digitized by Google

(2 Silven, villa Tiburt. Manlii Vopisci und villa Surrentina) in dem vorliegenden Bändchen zusammengestellt. Wenn nun auch die Dichter, aus welchen die Lesestücke gewählt sind, besondere Gattungen der Poesie bestimmt und charakteristisch im Allgemeinen nicht darstellen, wie dieß etwa bei einer Sammlung aus Catull, Tibull, Properz, Ovid der Fall sein könnte, und wenn eine gemeinsame Eigenthümlichkeit der hier zusammengestellten Dichtungen fast nur in der gewählten Bezeichnung poematia gefunden werden kann, wenn ferner das vom Herrn Herausgeber adoptirte Urtheil Niebuhr's über die Silven des Statius („seine kleinen Gedichte gehören unter die reizendsten Erzeugnisse des Alterthums u. s. w.") wie im Allgemeinen so namentlich vom Standpuncte der Schule aus sehr cum grano salis verstanden werden muß, so ist doch das Unternehmen des Verf. als ein sehr verdienstliches zu bezeichnen, und es wäre zu wünschen, daß eine solche Sammlung in der Hand eines jeden Primaners wäre. Der Lehrer wird, selbst wenn dieselbe für die Schullectüre nicht gewählt wird, häufig genug Gelegenheit finden, auf dieselbe zu verweisen und sie in vielfacher Verwendung benutzen zu lassen, entweder bei der Litteraturgeschichte oder bei den freien lateinischen Arbeiten u. s. w. Es bieten auch diese kleineren Dichtungen durch sich selber für den strebsamen und sinnigen Schüler Anreizung dar, aus freiem Antriebe zu lesen und so seine Kenntnisse von der gesammten römischen Litteratur zu erweitern. Die aus der Anthologie von H. Meyer entnommenen Nummern geben wenigstens eine Andeutung von der allmäligen Entwicklung der römischen Sprache, und wenn auch manche von geringem Werthe und Gedankengehalte darunter sind, so fehlt es doch auch nicht an solchen, die etwas Ueberraschendes und somit Geistweckendes enthalten. Martial ist verhältnißmäßig zu stark vertreten, vielleicht hätten dafür aus anderen Dichtern, etwa aus Claudian, einzelne Stellen aufgenommen werden können.

Die beigegebenen Anmerkungen bezeugen eben so sehr, daß der Herr Verf. eine sehr umfassende Kenntniß der römischen Dichter und ihrer Erklärer besitzt, als sie ein tüchtiges pädagogisches Talent an den Tag legen; die Anmerkungen sind kurz und deutlich, unmittelbar unter jeder Nummer, mit geschickter Benutzung dessen, was dem Schüler überhaupt zu Gebote steht, und durchweg so angethan, daß sie den Schüler, wenn er in seinen horis subsecivis ein kleines Pensum vornimmt, fördern und ermuntern können. Hinsichtlich des Textes ist bei Martial die Schneidewin'sche, bei Virgil die Silliz'sche, bei Statius die Markland'sche Recension zu Grunde gelegt; doch trifft man auch einige recht glückliche Emendationen des Verf. an. Papier und Druck sind gut.

Gustav Queck.

C. Julii Cæsaris Commentarii de bello gallico et civili. Für Schulen zum öffentlichen und Privatgebrauche herausgegeben von Dr. Albert Doberenz. Erstes und zweites Heft, enthaltend Comment. de bello gallico, lib. I und II, III—V. 166 S. Leipzig bei Teubner.

Der Herr Herausgeber stellt sogleich im Vorworte diejenigen Puncte auf, durch welche sich seine Bearbeitung von den bisher erschienenen unterscheidet: „1. längere Perioden sind so geordnet, daß sie der Schüler leichter übersetzen kann; 2. es ist Anleitung gegeben zum freieren und gewandteren Uebersetzen; 3. es ist dem Schüler Anleitung gegeben, seine grammatischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern." Der erste und zweite Punct erstrecken sich also beide auf Uebersetzung, und die betreffenden Anmerkungen sollen dem Schüler in der Aneignung der Uebersetzungsfertigkeit förderlich sein. Es ist zunächst anzuerkennen, daß damit ein auf dem Gebiete der Erklärungsschriften neues oder doch — so viel wir wissen — nicht sehr häufig berücksichtigtes methodisches Moment behandelt und angebaut worden ist. Denn gewiß bei weitem die größte Zahl der erklärenden Ausgaben alter Schriftsteller — es kommen natürlich hier nur die für die unteren und mittleren Stufen berechneten Ausgaben in Betracht — nimmt wohl sorgfältig Rücksicht auf Grammatik, Sprachgebrauch, historische Erklärung, überläßt aber die Anweisung und Anleitung zum Uebersetzen dem Lehrer, und die Aneignung einer gewissen Fertigkeit dem etwaigen Geschicke und gutem Glücke oder auch dem natürlichen Sprachgefühle des Schülers. Bei der ungemeinen Wichtigkeit, welche beim Erlernen namentlich der alten Sprachen dem Uebersetzen als solchem beizulegen ist, bei dem allgemein bildenden Nutzen, welchen ein auch schon auf den unteren Stufen angebahntes fertiges, promptes, sprachgemäßes Uebersetzen haben muß, bei der großen Schwierigkeit, welche der Jugend durch das Uebersetzen an sich, als auch namentlich durch den Mangel lateinischer Schriftstücke, die für die frühere Jugend angemessen sind, bereitet wird, darf die Absicht eines Herausgebers irgend eines lateinischen Autors, eine so wichtige und schwierige Seite des lateinischen Unterrichts zu fördern, jedenfalls auf besondere Anerkennung rechnen. Dadurch nun, daß Cäsars Commentarien der lateinisch lernenden Jugend früher zugänglich und genießbar gemacht werden, werden zugleich manche andere Surrogate, die in jüngster Zeit sehr zahlreich aufgetaucht sind, überflüssig werden.

Die besondere Methode, welche Hr. Doberenz zur Erreichung seiner Absicht eingeschlagen hat, wird sich durch Anführung einiger Beispiele am besten anschaulich machen lassen. Für die Uebersetzung der längeren Periode II, 17 Adjuvabat etiam — posset lautet die Note: die latei-

Digitized by Google

nische Periode läßt sich wegen der angehäuften Nebensätze im Deutschen nicht gut nachbilden; vor quod füge „folgender Umstand", quod bleibt unübersetzt, fange nun mit Nervii einen Hauptsatz an und ordne: cum Nervii antiquitus equitatu nihil possent (neque — copiis) quo impedirent, hatten sie dadurch, daß sie — incisis (verschneiden, der Krone berauben) — inflexis crebris (diesen Satz schließe durch einen Relativsatz „wodurch" an) — enatis — rubis — effecerant, ut etc.; zu II, 11 exaudito clamore etc. ordne: omnes — ponerent, perturb. ordinibus (Ablat. absol. des Grundes zu ponerent, übersetzt nach I, 3 zu regno occup.) clamore (auch Ablat. absol. des Grundes zu perturb. „auf") exaudito übersetze durch einen act. Relativsatz. — Um ferner Anleitung zum freieren und gewandteren Uebersetzen zu geben, bemerkt Hr. D. bei den verschiedenen Arten von Nebensätzen, z. B. bei den Adjectiv-, Folge-, Absichtssätzen, daß sie sich durch Substantiva wiedergeben lassen, weist darauf hin, wenn im Deutschen unbeschadet des Sinnes einzelne Worte unübersetzt bleiben können oder etwas hinzugesetzt werden muß, und glaubt auf diese Weise den Unterschied zwischen beiden Sprachen deutlich zu machen. Z. B. zu cupiditate inductus: „inductus kann im Deutschen unübersetzt bleiben. Merke auch im Folgenden auf solche Worte, die unbeschadet des Sinnes im Deutschen wegbleiben können, und suche nach dem Grunde, warum sie im Römischen hinzugefügt sind." Daran ist dann bei jeder Gelegenheit wieder erinnert. Zu angustos se fines habere arbitrabantur: „dergleichen Verba wie arbitrari, existimare, audire, dicere, intelligere lassen sich übersetzen: 1. durch Substant. (hier: nach ihrer Ansicht hatten sie), 2. durch Zwischensätze (hier: wie sie meinten, hatten sie), 3. wörtlich wie im Lateinischen (sie meinten zu haben); die dritte Weise wird verhältnißmäßig am seltensten geeignet sein" — mußte aber doch wohl zuerst genannt sein! Quæ — pertinerent: „übersetze entweder wörtlich oder: das nach ihrer Ansicht (das liegt im Conjunctiv) zum Auszug Nöthige; denn Adjectivsätze vertreten und ersetzen oft Substant." Dann sind einzelne Wörter (auch leichtere) sofort übersetzt oder Andeutungen zur Erleichterung der Uebersetzung gegeben, oder es ist die deutsche Phrase hinzugefügt, die Tonstelle des einzelnen Wortes bemerkt; überall aber finden sich Verweisungen auf die früheren Bemerkungen.

Auch in der dritten Rücksicht — dem Schüler Anleitung zu geben, seine grammatischen Kenntnisse zu befestigen und zu erweitern — welche die übrigen erklärenden Schulausgaben ausschließlich im Auge zu haben pflegen, weicht der Herr Verfasser hinsichtlich der Methode ab, indem er weder die Regel erklärt noch auf den Paragraphen einer bestimmten

Digitized by Google

Grammatik verweist, sondern die allerdings wirksame Bemerkung hinstellt: diese Stelle enthält ein Beispiel zu der oder jener Regel, oder auch in Frageform: zu welcher Regel, zu welchem Sprachgebrauche u. s. w.? Er beabsichtigt zugleich damit, den Schüler zu nöthigen, alles, was er über eine Regel weiß, zusammenzustellen und zu recapituliren, und hofft, daß sich der Schüler in seiner Grammatik mit Hülfe des Inder zurechtfinden werde, setzt aber dabei gewisse Kenntnisse voraus, z. B. beim ersten Buche die Bekanntschaft mit der Lehre von der oratio obl. und der consec. temp. Dieß dürfte vielleicht eine allgemeine Darstellung der in den Noten befolgten Methode sein; historische Bemerkungen und andere Erklärungen finden sich natürlich außerdem an passenden Orten. — In der Einleitung findet sich eine Anzahl sehr praktischer Bemerkungen.

Die ganze Methode hat unbezweifelt viel Anregendes, und es ist gar nicht zu verkennen, daß der Schüler genöthigt wird, zu denken, zu vergleichen, sich zu sammeln, aus sich selbst heraus zu finden — und das ist allerdings eine Hauptaufgabe aller derartigen Schulbücher; — die prägnante Kürze, die Prägeform, um so zu sagen, trägt nicht wenig dazu bei; das ganze Verfahren ist geeignet, das lebendige Wort des Lehrers zu ersetzen. Jedoch möge uns der geehrte Herr Verfasser erlauben, einige Bedenken, die sich theils auf die Methode im Allgemeinen, theils auf einzelne Fälle beziehen, hinzuzufügen, und wenn wir der Kürze halber nicht immer dabei auf die betreffenden Stellen verweisen, so wird dieß hoffentlich nicht zu der Meinung Veranlassung geben, als beruhten die zu machenden Bedenken auf einer nur oberflächlichen Kenntniß des Buches.

Es zeigt sich nämlich in der ganzen Anlage der Bemerkungen eine gewisse Ungleichförmigkeit. Bei dem unverkennbaren Streben, dem Schüler nur Anleitung zu geben und ihn das Resultat selbst finden zu lassen, ist es auffällig, daß sehr viele Bemerkungen dazwischen kommen, die demselben Uebersetzung und grammatisches Verständniß gar zu leicht machen, und diese unsere Bemerkung bezieht sich nicht bloß auf das erste Buch, wo sich eine Unterstützung auch in den leichteren und leichtesten Dingen dadurch rechtfertigen läßt, daß man gern und in der Regel die Lectüre mit dem ersten Buche beginnen lassen wird, sondern auch auf die späteren Bücher, wo wenigstens immer und immer wieder auf frühere Bemerkungen über leichtere Verhältnisse verwiesen wird. Da der Herr Herausgeber selbst den Cäsar der Tertia zuweist und also auf der vorhergehenden Stufe etwa der Cornel oder ein anderes Lesebuch mit zusammenhängendem historischen Inhalte überwunden sein

Digitized by Google

muß, so muß doch eine große Anzahl der Bemerkungen als bekannt vorausgesetzt werden, und da der Schüler gleich beim Beginn der Lectüre des Cäsar umfassendere und schwierigere Regeln der Grammatik inne haben soll, so muß er doch auch in seinen übrigen sprachlichen und lexikalischen Kenntnissen so wie in allgemeiner geistiger Bildung angemessen und verhältnißmäßig vorgeschritten sein. Der Ansicht, daß durch gewisse Bemerkungen dem Gebrauch der „verderblichen" Speciallexica gesteuert werden müsse, können wir nicht geradezu beitreten. Nur schlechte Speciallexika — leider ist freilich ein ziemlicher Theil derselben übel bereitet — sind verderblich; an und für sich entspricht der Gebrauch eines methodisch angelegten Specialwörterbuches einer naturgemäßen und so zu sagen genetischen Spracherlernung. Durch die kurze, nur der jedesmaligen Stelle angepaßte Bemerkung gewinnt der Schüler eben so wenig einen lexikalischen Begriff wie durch das leichtgefundene Citat im Specialwörterbuche. Hin und wieder werden auch bei unserm Buche Mißverständnisse eintreten; wir erinnern nur an afficiebantur „erfüllt".

Auf der anderen Seite werden wiederum größere Anforderungen an den Schüler gestellt, die wenigstens solche, für die ein großer Theil der die Uebersetzung betreffenden Noten geschrieben ist, schwerlich erfüllen können. Denn es wird anderwärts eine bedeutende Kenntniß der deutschen und lateinischen Grammatik vorausgesetzt, und es wird manchem schwer werden, den besonderen Fall stets unter die betreffende Regel zu rubriciren; manche Regel steht vielleicht gar nicht in seiner Grammatik (assuefactus). Die theilweise allzu knappe Kürze wird auch manchmal Schwierigkeiten bereiten; wird wohl der Schüler bei den Worten „posse vertritt auch den Infin. Futuri I, 3" finden, was der Verfasser will? Die Art und Weise, wie die Perioden geordnet sind, wird der Schüler auch manchmal nicht eher verstehen können, als bis er sich dieselbe Satz für Satz der Reihe nach übersetzt hat.

Ein ferneres Bedenken erlauben wir uns dahin auszusprechen, daß durch die fortwährenden Vorschriften für die Uebersetzung und die immerwährenden Verweisungen der Schüler sich mit der Zeit doch zu sehr gebunden und in der freieren und selbstständigen Wahl des Ausdrucks und der Wendung behindert fühlen wird; auch dürfte das Verfahren, allerlei Relativ- oder andere Nebensätze durch Substantiva zu übersetzen, nicht durchweg und in zu ausgedehnter Weise zu empfehlen sein; die lateinische concrete und sinnlichere Ausdrucksweise ist der kindlichen Natur angemessener. Endlich vermissen wir eine ausreichende Berücksichtigung der Phraseologie; denn in dieser Hinsicht muß jedenfalls

Digitized by Google

durch die Lectüre des Cäsar ein sicherer Grund gelegt werden, da z. B. Livius für die Phraseologie schon mit größerer Vorsicht benutzt werden muß. — Zum Schlusse wollen wir noch einige Einzelheiten berühren. Die Auffassung der Worte ne causam diceret I, 4 ist schwerlich richtig; zu itineribus I, 6 war sogleich hinzuzufügen, bei welchen Bestimmungen sich ganz besonders diese Wiederholung findet; bei quam maximis potest I, 7 (IV, 8) hätten wir lieber die Ellipse erklärt, die Stellung des (iter haberent) nullum erwähnt; zu IV, 7 erklärt, weßhalb priores, nicht prius, steht.

Die deutschen Inhaltsangaben vor jedem Buche sind sehr zweckmäßig; der Text ist, so weit wir verglichen haben, mit Benutzung der Nipperdey'schen Recension gegeben. Die Interpunction ist im Vergleich zu anderen Ausgaben sparsam, aber der lateinischen Satzlehre entsprechend. Papier und Druck sind gut.

Sondershausen, December 1852. Dr. G. Queck.

Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des classischen Alterthums für Gymnasien. Leipzig, Teubner.

Dieß Werk soll sich beschränken auf die der Gymnasialjugend wissenswürdigen Seiten des Alterthums, auf die in den Schulen gelesenen Classiker, auf die Gegenstände, welche dem jungen Leser anschaulich und fruchtbar gemacht werden können. Daher seine zusammenfassenden Artikel, z. B. acies, ager publicus, Attica, Baukunst, Belagerung, Bildhauer, Bücherwesen, Castra, comitia, etc. etc. Natürlich konnte es nicht die Arbeit eines Mannes sein; Herr Lübker gibt als seine Mitarbeiter an: Prof. Rein in Eisenach für röm. Alterthümer, Prof. Witzschel für gr. u. röm. dramatische Litteratur und Kunst, Herrn Zelle in Dresden für gr. Alterthümer, Herrn Stoll für Mythologie, Herrn Hudemann für Geschichte, Herrn Siefert in Altona für Geographie, Herrn Dr. Pfitzner in Parchim für Kriegsalterthümer, Herrn Classen, Eckstein, Dr. Keil u. a. — Bis jetzt liegt uns das erste Heft vor. Vollständig soll das Werk Ostern 1854 in vier Heften (50—56 Bogen) sein und höchstens 3—3¼ Thlr. kosten. Nach der Vollendung wird wohl einer unserer philologischen Freunde es hier im Einzelnen beurtheilen. Wir müssen uns darauf beschränken, ein Unternehmen willkommen zu heißen, welches von den Anmerkungen in den Schulausgaben der Autoren zum Glück wol drei Viertel überflüssig machen möchte, da nunmehr dieselben Sachen nicht in jedem Autor aufs neue erklärt zu werden

Digitized by Google

brauchen. Natürlich setzen wir das Buch in den Händen der Schüler voraus, was bei dem angegebenen Preise in dem Falle erlaubt sein wird, daß die Gymnasien überhaupt zu der Aufgabe zurückkehren, die Jugend in dem Alterthum heimisch zu machen, und dann Zeit und Bücher und Geld für das, was diesem Zwecke nicht dient, sparen. Wir nehmen aber auch ferner an, daß der Lehrer, wenn er Präparation fordert, im voraus die Stellen und Sachen im Autor und im Reallexikon bezeichnet habe, auf welche sich die Vorbereitung richten soll; daß er die zu erwartenden Schwierigkeiten, wie überhaupt die verschiedenen Seiten der Vorbereitung, da nicht jeder das Ganze leisten kann, gehörig in seiner Classe unter die Schüler oder Gruppen von Schülern eingetheilt habe; nicht aber rechnen wir auf den freilich jetzt noch häufigeren Fall, wo die Aufgabe von Seiten des Lehrers darin besteht, nur Vers oder Capitel zu bezeichnen, bis wohin jeder solle übersetzen können, und die Arbeit des Lehrers darin, die Feinheit der Anmerkungen in den Büchern der Schüler durch eigene noch größere Feinheit ab und zu zu überbieten.

W. Langbein.

Französisches Lesebuch für die obern Classen von Gymnasien und Realschulen von Lansing. Osnabrück 1853. S. 408. 27 Sgr.

Dieses vortreffliche Buch können wir nicht besser recensiren, als mit der Versicherung, daß der Verfasser vollständig erfüllt, was er in der Vorrede sagt:

„Bei der Auswahl des Stoffes für das französische Lesebuch, die natürlich nach streng pädagogischen Grundsätzen geschah, konnte es nicht auf eine gleichmäßige Vertretung aller Litteraturgattungen abgesehen sein, sondern es mußten andere Rücksichten entscheiden, namentlich der bereits angedeutete Zweck, den Schüler in die Kenntniß des Landes und Volkes, des Charakters und der Sitten, der Geschichte und der Litteratur der Franzosen einzuführen. Daher die überwiegende Reichhaltigkeit des Abschnittes der belehrenden Prosa, welche in Verbindung mit dem ebenfalls sehr reichhaltigen Abschnitte aus der Geschichte Frankreichs zugleich zu einer sehr erwünschten Ergänzung und Belebung des geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts dienen kann."

Wir kennen bis jetzt kein Lesebuch, das einen so überwiegend ethnographischen Charakter hat. Die Anmerkungen sind spärlich und ad rem. Ein Wörterbuch ist nicht beigegeben.

Digitized by Google

Bibliothèque de l'adolescence. Tome premier. Les Proscrits par Nodier avec des notes historiques et philologiques par G. H. F. de Castres. 66 S. Leipzig, Baensch 1854. 6 Sgr.

Der gelehrte Herausgeber ist wohl ein Ausländer von Geburt und verdient deßwegen keinen Tadel, wenn es ihm schwer wird, seine Bücher dem Bedürfnisse der deutschen Jugend anzumessen. Seine Noten sind in der Mehrzahl etymologischen Charakters, und wie wichtig es auch ist, in Schulen, wo Lateinisch und Französisch gelehrt wird, den Schüler behufs Befestigung der Orthographie und der Onomatik auf die enge Verwandtschaft zwischen dem Französischen und Lateinischen stets aufmerksam zu machen, so ist doch die Schule nie der Ort, in der von einem tieferen Eingehen in die Etymologie die Rede sein kann und wo Etymologie um ihrer selbst willen gelehrt wird. Das Verständniß, das rechte Lesen des Schriftstellers muß erreicht werden. Dieß fördert der Verfasser kaum durch zwanzig seiner Noten. Wer fremde Schriftsteller in höheren Classen zu erklären hat, wird wohl wissen, wie viel Mühe der Lehrer hat, den Schüler daran zu gewöhnen, daß seinem übersetzten Worte auch der Gedanke zur Seite steht. Des Verfassers Lehrbücher gehen, so viel wir ihrer gesehen haben, sämmtlich über das Bedürfniß der deutschen Schule hinaus. Mager, einer der am meisten competenten Richter in dieser Sache, hat uns bis in die letzte Zeit gelehrt, wie sehr die bewußte Beschränkung des Lehrstoffes auch im Unterrichte in fremden Sprachen der Schule ein Segen wird. Alles, was eine solche Demarcationslinie überschreitet, namentlich alles polemisirende Grammatisiren und Etymologisiren, ist unnützer Ballast.

Eberhard, Maaß und Gruber, deutsche Synonymik. Vierte Auflage. Durchgesehen, ergänzt und vollendet von Dr. C. H. Meyer. 1. Bd. 548 S., 2. Bd. 563 S. Leipzig, Barth.

Wir glauben auf die neue Auflage des ausgezeichneten Buchs nur hinweisen zu dürfen. Besonders empfiehlt es sich durch großen Reichthum an Artikeln, ausführliche Behandlung, Zurückführen auf das Alt- und Mittelhochdeutsche, scharfe und klare Feststellung der Bedeutungen — bei der freilich der Eine hier, der Andere da noch rechten wird — christliche Behandlung der religiösen Begriffe und Definition der philosophischen aus der Herbart'schen Metaphysik und Psychologie, ohne in letzterer Beziehung den Standpunct der Kant'schen Philosophie und des Hegel'schen Idealismus zu ignoriren.

Für die Schule, glauben wir, biete das Buch ein vortreffliches Material zu deutschen Aufsätzen in Tertia oder Secunda. Natürlich

Digitized by Google

meinen wir nicht, daß die Aufgaben dieser Classen nicht auch andere Gebiete berühren sollten. Wohl aber finden wir Untersuchungen über Synonymen ꝛc. auf dieser Stufe recht am Platz, wo der Schüler der Sprache so weit Herr zu werden pflegt, daß es ihm selbst eine willkommene und eben so ernste wie angemessene Arbeit gewährt, Begriffe gegen einander abzugrenzen und sich ihrer in solcher Definition, so weit sein Denken überhaupt reicht, zu bemächtigen.

W. Langbein.

---

1. Ernst Kleinpaul, die Lehre von den Formen und Gattungen der deutschen Dichtkunst. Für höhere Lehranstalten, so wie zum Selbstunterricht. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Bremen, Langewiesche. kl. 8. 211 S.

Eine dem gegenwärtigen Stande der Aesthetik und Litteraturgeschichte genügende Poetik ist ein Bedürfniß wie für die Schule so für jeden Gebildeten, der für seine Lectüre, namentlich der deutschen Dichter, einen Kanon oder Anhaltspuncte für die Einordnung und Beurtheilung haben will. Götzingers Einleitung zur Erklärung deutscher Dichter befriedigt alle billigen Anforderungen und bietet dem Lehrer einen trefflichen Schatz klarer und leicht mittheilbarer Gedanken über die verschiedenen Arten und Gattungen der Dichtkunst; aber es liegt in der Natur der Sache, daß derselbe Gegenstand auch anders behandelt werden kann. Seit jenem Werke, welches für eine Erklärung deutscher Dichter erst eine Grundlage und Methode geschaffen hat, ist so Vieles geschrieben in theoretischer (philosophischer) und praktischer Hinsicht; die köstlichsten Untersuchungen eines Poggel, Viehoff und vieler Anderer, eben so feiner Kenner der Sache wie tüchtiger Schulmänner haben viele Puncte aufgehellt; die Litteraturgeschichte von Gervinus hat so manche frische und vortreffliche Gesichtspuncte aufgestellt und den Gesichtskreis erweitert. Die Hegelsche Aesthetik, welche für alle Zeiten in ihren tiefen und gewaltigen Resultaten mächtig als Auctorität dastehen wird, ist durch Vischer erweitert, vervollständigt, mit schönen Ausführungen im Einzelnen bereichert. Da ist es kein Wunder, wenn nun auch dem praktischen Bedürfnisse eine neue Form lieb wird, welche, von tüchtiger Hand geboten, zugleich klarer und kürzer als früher zu lehren vermag. Der durch manche litterargeschichtlich-ästhetische Arbeiten rühmlich bekannte Verfasser konnte seine Poetik bald in einer zweiten Auflage bieten, schon ein Beweis, daß das Büchlein gefällt und ein Bedürfniß ist. Wir stimmen zwar, was den letzten Punct anbetrifft, mit Hiecke's Ansicht überein, daß man in der Schule lieber von der gründlichen Lectüre der Dichter als von der Theorie der

Digitized by Google

Dichtkunst ausgehen solle, indem weder eine abgeschlossene Theorie möglich noch eine solche für junge Leute zuträglich sei, wenn sie nicht selbst viel gelesen und schon über den Gegenstand gedacht haben. Doch man soll, indem man das Eine thut, das Andere nicht lassen. Es gehört zur Bildung unserer Tage, den Namen einer Dichtungsart, die Formen, die Grundlinien der Technik zu kennen und zwar deutlich bestimmen zu können. Dieser Forderung entspricht ein Büchlein wie das vorliegende, welches durch 78 angehängte Beispiele in der Kürze das Gelehrte recht klar macht, so daß man analytisch auch von den geordneten Beispielen ausgehen und die Regeln daraus entwickeln lassen kann. Klarheit und Ordnung im Kopfe ist überall nöthig und nützlich, warum nicht auch in der Poesie, wo zwar der Genius mit Freiheit, aber auch nicht ohne alle Gesetze und ohne Anschluß an eine Tradition waltet, wenn er nicht die Höhe des eigentlichen Kunststyls mit einer bloßen Manier vertauschen will. Mehr aber als das Traditionelle in seinen Hauptzügen hat die Schule nicht zu geben. Der Lehrer hat hier einen brauchbaren Leitfaden, der in den oberen Classen höherer Schulen den Jünglingen selbst mit Nutzen in die Hand gegeben werden kann. Die Definitionen darin sind einfach und sehr klar; von den zwei Theilen (die Dichtungsformen und die Dichtungsnoten) hat ganz mit Recht der erste eine größere Ausführlichkeit, als sonst gewöhnlich ist, und theilt von einem befreundeten Dichter selbst, dessen feiner Tact vor Mißgriffen mehr geschützt ist als der bloße Theoretiker, die Lehren der Prosodik mit. Diese Silbenmessung ist der Beachtung sehr zu empfehlen, weil sie wirklich in der Einsicht, beim Beurtheilen und in der eigenen Ausübung fördert. Dadurch ist auch der zweite Abschnitt (die Metrik, von den Versgliedern) sicherer und ausführlicher geworden. Die folgenden Abschnitte, von den Versarten und Strophen, sind nach Viehoffs guten Abhandlungen im Archiv umgearbeitet, im Abschnitt vom Reime sind in zweckmäßiger gedrängter Weise die Resultate des geistvollen Poggel mitgetheilt. Nicht weniger brauchbar ist das über die Dichtungsformen, über lyrische, epische und dramatische Poesie Gesagte, worin die besten Sätze und Ausführungen der Meister des Fachs oft wörtlich mitgetheilt sind. — Zu loben ist, daß nicht die alte Tradition, nicht die Theorie der griechischen und römischen Poesie zu Grunde gelegt wurde, sondern daß die nationale deutsche Poesie allein im Auge behalten und danach wohl auch die Anordnung gemacht ist. Dahin muß es kommen, daß das nationale Element sich auch in der Theorie Bahn breche und richtigere Normen gebe für die Beurtheilung. In dieser Hinsicht ist das Buch von Timm über das Nibe-

Digitized by Google

lungenlied als ein Urbild deutscher Poesie sehr schätzenswerth *; über das Epos hätte Kleinpaul mehr Rücksicht auf die altdeutsche Poesie nehmen und bei weitem mehr sagen müssen, als § 209—215 geschehen. W. v. Humboldt hat für die allgemeine Theorie des Epos die Grundlage geschaffen, Goethe und Schiller haben im Briefwechsel viel aufgehellt, die Grimm haben in den Untersuchungen über das altdeutsche Volksepos herrliche Aufschlüsse gegeben; da konnte es einem tüchtigen Arbeiter nicht schwer werden, tiefer zu graben und nähere Bestimmungen zu geben. Befriedigender ist der Paragraph über die Mährchen und Sagen; beherzigenswerth das über den Roman Gesagte. Etwas zu kurz finden wir auch den Abschnitt über das Drama, obgleich die Hauptpuncte nach dem Vorgange der Besten angeführt sind. Für Gymnasien und den Selbstunterricht wäre ein genaueres Eingehen auf die Technik in den bedeutendsten Dramen nöthig gewesen, so ist es etwas dürr. Recht verständig ist der Anhang über die poetischen Spielereien, wie Parodie, Travestie und Räthsel; das beigefügte Urtheil, wie überall im Buche, zeugt von Gerechtigkeits- und Billigkeitssinn. Ueber die Zweckmäßigkeit der angehängten Beispiele, welche die unentbehrlichsten Belege zur Theorie liefern, ist schon gesprochen; ein Register erleichtert das Aufsuchen. Gerade die Kürze, Klarheit und Richtigkeit im Ganzen wird das Buch zur Einführung in weitere Kreise und in den Schulen empfehlen.

2. Dr. J. Fr. Schröder, theoretisch-praktischer Leitfaden für den Declamationsunterricht in den oberen Classen der Gymnasien und höheren Schulanstalten. Bremen, Geisler. gr. 8. 154 S.

Mit Freuden begrüßen wir in diesem Buche einmal wieder eine gute Leistung über Declamation, einen Gegenstand, welcher in der letzten Zeit ziemlich brach gelegen hat. Nicht überall gibt es Lehrer, welche sich für diese schöne Kunst interessiren oder sie selbst in ihrer Person repräsentiren und lehren könnten. Dennoch bleibt das Bedürfniß und steigert sich mit der allgemeineren ästhetischen und litterarischen Cultur im Volke. Ueberall werden Vorträge gehalten und Declamationen gefordert, und doch fühlt man sich in der Theorie nicht genug unterstützt, obgleich die Alten so viel Werth darauf legten, die hierin gewiß ein tüchtiges Wort sprechen können. Kerndörfer's Buch ist veraltet und genügt nicht mehr, Falkmann's Declamatorik nennt der Verf. prolix, sehr gelehrt, aber nicht praktisch; nur der verstorbene Schocher, welcher bis 1810 in Naumburg lebte, wird von ihm hoch anerkannt als Lehrer;

* Vergl. Päd. Rev. XXXI, S. 375 ff.

Digitized by Google

er nennt ihn einen Meiſter zugleich in der Theorie und in der Praxis der Declamation, deſſen vollſtändiges Syſtem ſchon gearbeitet war und leider nun verloren gegangen iſt, ohne der Oeffentlichkeit übergeben zu ſein. Deſſen dunkeln Andeutungen iſt Schröder gefolgt, hat vor 18 Jahren ſchon ein Declamationsbuch herausgegeben mit kurzen Andeutungen ſeiner Theorie. Mit Recht hält er feſt an der Ueberzeugung, daß zwar die natürliche Begabung die Hauptſache, aber nicht alles ſei, um gut zu declamiren. Erſt durch die Theorie und den Unterricht kommt die Stetigkeit, Sicherheit, Vollendung, wie auch Cicero's und Quintilian's Ausſprüche behaupten. „Illi persuasione sua fruantur, qui hominibus, ut sint oratores, satis putant nasci: nostro labori dent veniam, *qui nihil credimus esse perfectum, nisi ubi natura cura juvatur.*“

Die Einleitung gibt eine gute Erklärung des Worts Declamation und eine kurze Geſchichte derſelben durch das Alterthum, das Mittelalter und die neuere Zeit hin; der folgende Paragraph gibt die Litteratur über die Declamationskunſt. Noch angeführt werden konnte Dieſterwegs Anleitung zum Leſen in ſeinem Wegweiſer, welche vortreffliche Winke für die Lehrer in den Volks- oder Bürgerſchulen enthält und auch für den höheren Unterricht benutzt werden kann. Im Folgenden werden die Einwürfe gegen eine ſolche Theorie gründlich beleuchtet und widerlegt; die Declamationskunſt iſt wie die Muſik lernbar unter der Anleitung eines guten Lehrers, „weil ſie auf und durch das Ohr zu wirken hat“. Unter den nöthigen Anlagen wird vor allen Dingen ein gutes, muſikaliſches Gehör, Sinn und Gefühl für das Schöne und Gute, mit welchem dann von ſelbſt eine lebendige Einbildungskraft zuſammenhängt, verlangt. Wie empfehlend aber, ja wie nothwendig für den Gebildeten ein guter Vortrag ſei, bedarf wohl keiner weiteren Erörterung. Ja, wir Lehrer müſſen wieder mit allen Kräften den Sinn dafür zu wecken und die Schüler zweckmäßig zu bilden ſuchen, wobei uns dieſes Buch ſehr viel Nutzen gewährt, wie ich aus eigener Praxis verſichern kann.

Der phonetiſche als erſter Theil iſt mit bei weitem größerer Ausführlichkeit behandelt als der zweite, mimiſche, welcher mehr dem Schauſpieler als dem Declamator zufällt. Ausgegangen wird von der Analogie der Muſik und eine Declamationstonleiter (S. 27 ff.) aufgeſtellt von u, o, a, é, i, mit den Intervallen von ü, ö, æ, e (muet), ſo daß u nach Schocher als der unterſte Kehlton dem Geiſtertone, o dem Gebetstone, a dem Lehr- oder Befehlstone, é dem Erzählungstone, i dem Rufe- oder Schreitone entſpricht. Der Vortragende hat nun jedes-

Digitized by Google

mal vorher ſein Inſtrument, die Bruſt zu ſtimmen und den richtigen Grundton aufzuſuchen; denn nach der verſchiedenen Conſtitution eines Jeden iſt auch für ſeine Kehle der Geiſter-, Gebets-, Lehrton ꝛc. verſchieden. Außerdem iſt der Raum, in welchem zu ſprechen, zu berückſichtigen und nach dem ſteigenden Verhältniſſe der Größe des Raumes eine größere Erhöhung des Grundtons nöthig. Die Modulation iſt viel größer als in der Muſik, indem kaum beſtimmbare Schattirungen eintreten von Viertel-, Sechszehntel-, Zweiunddreißigſteltönen. Das Tempo oder Zeitmaß nimmt an Schnelligkeit zu in progreſſivem Verhältniſſe vom Geiſter- bis zum Erzählungstone; aber auch hier entſcheidet über die Zeitdauer im Einzelnen die Individualität; ſo wie nach Leſſings feiner Bemerkung in der Dramaturgie (S. 35, Anm.) je nach dem Inhalte das Mouvement der Stimme wechſelt und eine aus dem Herzen entſpringende natürliche Muſik ſchafft, welche unfehlbar auf das Herz wirkt. Die Pauſen werden durch die Interpunctionszeichen beſtimmt; darnach richtet ſich auch der Zeitpunct des Athemholens. „Der Declamator muß gleich einem Virtuoſen auf einem Blasinſtrumente eine gute Bruſt und Lunge haben, damit er zu rechter Zeit tief Athem holen und ihn lange anhalten könne.“ Zu lange Perioden ſind ſchon wegen der Unmöglichkeit des guten Sprechens beim Vortrage ein Fehler der Schriftſteller. Der Sprechende muß ſolche Perioden geradezu erſt ſprechbar machen durch Umänderung. Sehr gründlich und genauen Studiums werth iſt die Lehre vom Tone innerhalb der Sätze und der Sätze zu einander, S. 40—105, mit ſehr vielen Beiſpielen zur Uebung. Wort- und Satzton ſind zunächſt zu unterſcheiden; in Bezug auf den letzteren wird für die Modulation viel Uebung gefordert, welche Klangfiguren veranſchaulichen (hierin iſt Dieſterwegs Anweiſung noch vollſtändiger, namentlich rückſichtlich der Stimmenbewegung). Jeder Satz kann nur eine Tonſtelle haben, ausgenommen wenn ein Satz eigentlich zwei Sätze in ſich befaßt, oder wenn die Stellung nebſt anderen Wörtern im Schlußtonfall eine Art Arſis bewirkt, nachdem das betonte Wort ſchon vorhergegangen iſt; doch iſt dieſe Betonung vom Satztone, welcher auf Gegenſatz, mag er gedacht oder wirklich ausgedrückt ſein, hindeutet, verſchieden. Nach dem betonten Worte nämlich in einem Satze entſteht eine Pauſe, wodurch auch den folgenden Wörtern einen Ton zu geben möglich wird. Wo paarweiſe Wörter verbunden ſind, können beide betont ſein, ohne daß eine Kommapauſe eintritt; aber beide bilden ja eigentlich eine Einheit (z. B. denken und handeln, Schritt für Schritt, er erhielt Strafe um Strafe) und ſind nur mit getragenem Tone zu ſprechen. In Fällen wie:

Digitized by Google

„hier, hier betet' er!“ hat das erste Wort nur einen Halteton, der aber hier länger erscheint, weil das Wort einsylbig ist und zu Anfange steht. Fein ist die Annahme eines Auftacts, der, ehe der Grundton eintritt, in höherem Tone modulirt wird, so daß die Stimme sich erst beim Tonworte des Satzes in den Grundton des Stückes senkt. Für die Rede selbst ist dieß ein empfehlender Vorzug, wenn sie so erst vorbereitet und dem Vortragenden die Prüfung erleichtert, wie viel Kraft er aufwenden müsse, um den Raum mit seiner Stimme auszufüllen. Nur dann kann und muß der Redner gleich mit der Arsis anfangen, wenn eine Behauptung auszusprechen ist. (S. 57 ff.) Jeder sieht, wie der Schriftsteller am natürlichsten verfährt, wenn er zugleich an den Vortrag denkt und seine Rede sprechbar macht (vergl. S. 39 und 100). Hervorzuheben als besonders beherzigenswerth ist § 18 (S. 85—98), der Abschnitt über die Modulation der hypothetischen und namentlich der Gradationssätze, denn diese sind mit zunehmender Geschwindigkeit zu sprechen. Dieß liegt in der Natur der Sache, weil der Sprechende, je mehr sich die Gedanken drängen, desto mehr in Eifer geräth, sie auszuschütten. Ein Gradationssatz muß daher wegen seiner Länge mit geschickter Berechnung tiefer als im gewöhnlichen Grundtone angefangen werden. Eine gute Recitation in Gradationssätzen macht gewiß einen herrlichen Eindruck; Schocher's Vortrag desselben soll Vielen die Thränen ins Auge gelockt haben, so daß sie unwillkürlich bebten, von heiligen Schauern durchdrungen (S. 87, Anm.). Eben so beachtenswerth ist, was von Regeln sonst noch für die Declamation fein bemerkt wird S. 109—120; an den beigefügten vielen Beispielen kann der Schüler sich gehörig üben, vorausgesetzt, daß der wünschenswerthe Fall eintritt, das Buch werde eingeführt in den höheren Bildungsanstalten. Ueber den zweiten Theil, welcher die Mimik enthält, enthalte ich mich der Worte, da wohl schon zu viel für den Zweck dieses Blattes über den ersten gesagt ist. Man wird sehr zweckmäßige Bemerkungen finden, den Geschmack des Verfassers als einen sehr richtigen überall rühmen müssen und nur wünschen, auch hier einige specielle Belehrung in Beispielen zu haben. Dafür dient allerdings S. 146 bis zum Schluß die Erörterung des Gedichts von Gellert „der Proceß“ in phonetischer und mimischer Hinsicht, welche ausgezeichnet genannt werden muß. Möchte in den Zeitschriften über Didaktik, wie in Fr. Körner's empfehlenswerthem „praktischen Schulmanne“, der sachverständige Lehrer öfter solche Beispiele aufstellen, um diese schöne Kunst, welche das Verständniß und den Genuß des Schönen mehr als alles Andere fördert, wieder in die Schulen zurückzuführen

Digitized by Google

und allgemeiner zu machen, da bei uns im Leben so wenig Gelegenheit ist, gute Vorträge zu hören. Was ist aber ein Lied ohne den begleitenden Gesang, ein Gedicht, eine Rede ohne gute lebendige Recitation? Damit das Erklären und Lehren über Gedichte nicht den Genuß und unmittelbaren Eindruck überwuchere, sollte immer als Endzweck betrachtet werden, daß man das betreffende Stück eben recht gut memoriren und vortragen lernen wolle. Jetzt aber hört man in den Schulen oft nur ein trockenes Herplappern; die kunstsinnigen Griechen und Römer würden davonlaufen, wenn sie diesen Ungeschmack sähen. Will denn der Deutsche immer nur sprechen und denken über das Schöne, aber es nie ausüben lernen? Wir lernen so viel und so gern, und geben uns keine Mühe, das Schöne auch zu lernen. Da heißt es immer: so etwas kann man sich nicht geben; das muß von selbst kommen. So sprechen nur Leute, die von Kunst keine Vorstellung haben. „Das Schöne ist schwer, sagten die Alten, und deuteten damit an, daß viele Uebung allein zur Vollendung führe, wie unsere großen Dichter selbst hinlänglich bewiesen haben. Man lese nur im Quintilian, um vor dem Fleiße der Alten Respect zu bekommen. Gerade jetzt ist eine zu ängstliche Richtung aller ästhetischen Bildung feindlicher gesinnt als sonst, weil sie, den Mißbrauch und den Auswuchs mit dem Rechten und Gesunden zusammenschüttend, nun jedes Streben nach dem Menschlich-Schönen mißtrauisch ansieht und verdächtigt, als ob nicht Gott selbst in seiner Schöpfung das Harmonische, das Symmetrische und Organische deutlich als seinen Endzweck hingestellt und den Menschen mit dem Triebe und der Anlage dazu ausgerüstet hätte. Schiller und Goethe haben sonst vergebens an uns gearbeitet, die Kunstwerke der Griechen sind vergeblich ans Licht gezogen und Jedermann zugänglich gemacht, wenn wir einseitig das starre Gesetz, das Mechanische, die bloße Tradition ausschließlich hinstellen als das Beste, Erhaltende. Erst muß freilich Festigkeit, Halt, Ordnung, tüchtiger Wille und vor allen Dingen religiöser Glaube in der Welt sein; dann aber gesellt sich die Kunst als eine liebe Gefährtin dem Leben zu, um alles zu verschönern, den „düster gebundenen Sinn" zu befreien und einen Strahl des Himmels sichtbar auf das Irdische fallen zu lassen. Die Religion selbst hat immer die Kunst im Gefolge und gewinnt dadurch die Herzen der Menschen, welche zunächst immer vermittelst des Sinnlichen am besten gefaßt und für Höheres gewonnen werden. Ein Dräseke hat schon durch seinen schönen Vortrag unzählige Menschen gewonnen für das Religiöse, welches er wohl in nicht geringem Maße zu bieten wußte. Die Kunst, das Schöne im Cultus wird auch für die

Digitized by Google

Kirche bei uns mehr gewinnen, wie der praktischere Katholicismus wohl weiß. Gerade der Nachlässigkeit in der künstlerischen Technik ist jetzt auch durch die Schule entgegen zu arbeiten, damit das Leben den Sieg behalte gegen den Tod.

Wittenberg. G. Th. Becker.

Hieran knüpfen wir die Anzeige von desselben Verfassers

Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen. Erster Theil. Wolfenbüttel, Holle. 396 S.

Die Sammlung ist bestimmt für die erste Stufe, für Kinder von 8—12 Jahren. Sie ist reich und zweckmäßig. Neben den neueren Dichtern sind natürlich besonders Gleim, Gellert, Hagedorn, Hölty, Ramler ꝛc. berücksichtigt, was der Sprache wie des Inhalts wegen nur zu billigen ist.

Ohne den Namen des Herausgebers sind erschienen:

Ernste Declamationen zu Vorträgen in Schule und Haus. Leipzig, Wengler. 144 S. 10 Sgr.

Die gewählten Stücke haben meist einen religiösen, oft einen moralisirenden Charakter. Einige bisher wohl nicht gedruckte Stücke von E. Wengler sind in dem Styl von Witschel's Morgen- und Abendopfern gehalten. Aus letzteren selbst ist das Vaterunser u. A. m. gegeben. Neu ist ferner ein Gedicht von J. Kerner, des Sängers Fluch, das indeß wörtlich mit dem bekannten Uhland'schen übereinstimmt. Daß auch einige gute Gedichte von Knapp, Spitta, Vogl, W. Müller ꝛc. sich vorfinden, soll nicht verschwiegen werden. Eine Auswahl des Besten ist die Sammlung wohl nicht.

Langbein.

Kannegießer, der deutsche Redner, oder Album classischer Prosa in einer chronologisch geordneten Beispiel- und Mustersammlung deutscher Beredsamkeit aller Zeiten. Leipzig, Hentze. XXIV und 561 S.

Unter diesem sehr prätentiösen Titel tritt vor das Publicum ein Buch, welches bestimmt ist laut Angabe des Titels selbst für den Gebrauch auf Gymnasien, nämlich als Prämie, ferner für Studirende und Staatsbeamte und für Gebildete überhaupt. Das ist also für sehr viele Leute, für Leute von sehr verschiedenen Bildungsstufen. Aber wie ist es möglich, allen diesen gerecht zu werden? Was der Gymnasiast braucht, sagt dem Erwachsenen nicht zu: die Entwickelung staatsrechtlicher Fragen, welche den reifen Mann im höchsten Grade interessirt, ist für die

Digitized by Google

Jugend entweder langweilig, oder man schraubt dieselbe zu einer erzwungenen unnatürlichen Höhe hinauf. Auch wüßte ich nicht, inwiefern der Mann, der Staatsbeamte, der reife Gebildete überhaupt sich gemüssigt sehen sollte, noch einmal Rhetorik zu studiren; dieß ist die Sache der obern Classen einer gelehrten Schule; ist aber das Buch auch für diese bestimmt, so ist die Denkschrift aus dem Fonk'schen Proceß und eine Anzahl von Kammerreden nicht am Platz. Es leidet also unser Buch von vorne herein an einer Zwiespältigkeit des Kreises, für welchen es bestimmt zu sein behauptet. Gehen wir demselben im Einzelnen näher. Dasselbe besteht eigentlich aus zwei Theilen, aus einer Einleitung über die Grundsätze der Rhetorik und aus den rednerischen Mustern selbst. Die Grundsätze der Rhetorik umfassen 82 Paragraphen auf 15 Druckseiten. Das hier Gebotene ist von wunderbarer Dürre und Werthlosigkeit, es könnte kaum dem langweiligsten Cursus über Rhetorik zu Grunde gelegt werden. Vier Seiten des erwähnten Abrisses werden noch durch die Disposition eingenommen.

Die eigentliche Mustersammlung zerfällt nun in fünf Abtheilungen: geistliche, gerichtliche und Staatsreden, wissenschaftliche, Gedächtniß- und vermischte Reden. Ueber Plan und Tendenz des Werkes spricht sich die Vorrede zu der 1845 erschienenen ersten Auflage aus: „Die vorliegende Sammlung unterscheidet sich von allen mir bekannt gewordenen, wie dieß schon der Titel anzeigt; sie ist ein Versuch, die deutsche Beredsamkeit in Beispielen und mit Rücksicht auf die neueste Zeit auch in Mustern darzustellen." — „Vergleicht man nun den jetzigen Zustand der deutschen Poesie mit dem der deutschen Beredsamkeit, so gibt die letztere unstreitig mehr Hoffnung als die erstere; denn so viel Kraft zu ewiger Verjüngung ich dem deutschen Geiste auch in der Poesie zutraue, so möchte es den neuesten und künftigen Dichtern doch schwer werden, sich neue Bahnen zu brechen, um so ihre großen Vorgänger zu übertreffen, während die Prosa sich später bei uns gebildet hat und besonders die ständische Beredsamkeit erst jetzt aufblüht, die gerichtliche aber so gut wie noch gar nicht vorhanden ist. In der ständischen, als der volksthümlichen, wird der Deutsche sich erst recht seiner Kraft und Eigenthümlichkeit bewußt werden und mit den Erfolgen derselben eine neue, schönere, edlere Zeit für ihn hereinbrechen." Wir nahmen das Buch zur Hand in der Erwartung, die Edelsteine deutscher Beredsamkeit darin bewahrt zu finden. Die geistlichen Reden lassen wir billig ohne allzu strenge Kritik vorübergehen; das subjective Urtheil ist auf diesem Gebiet zu vorwaltend, als daß hier mit aller Bestimmtheit sich sagen ließe: diese Rede, dieser Redner mußte vorgeführt werden oder nicht. Doch

Digitized by Google

mag man ſich billig wundern, daß von Luther, dem entſchieden einzig daſtehenden Prediger, ſich nur eine Predigt vorfindet. Daß Schleiermacher nicht durch eine Predigt vertreten iſt, muß auffallen. Die in dem Vorwort gebrachte Entſchuldigung, daß ja eine Gedächtnißrede von ihm aufgenommen worden, iſt ungenügend. Das irgend einer Theorie zuliebe gegebene Bruchſtück aus einer Homilie von Zinzendorf iſt durchaus werthlos. — Folgen die gerichtlichen und Staatsreden. Nun ſind wir Deutſchen freilich übel daran. Unſre ganze politiſche Beredſamkeit iſt von ſo jungem Datum, hat ſich auch bisher leider in ſo kleinen und armſeligen Kreiſen bewegt, daß großartige Prachtſtücke rhetoriſcher Kunſt, wie die Franzoſen und Engländer ſie aufweiſen können, bei uns etwas gar Seltenes ſind. Die Bewegungen der Zwanziger- und Dreißigerjahre riefen eine Reihe von Kammerdebatten hervor, an denen ſich eine große Anzahl trefflicher Kräfte betheiligte. Dieſelben ſind aber durch die großartigen Ereigniſſe der letzten Jahre ganz in den Hintergrund gerückt. Immerhin! Unſer Verfaſſer hat ſich im Vorwort als einen freiſinnigen Mann bewieſen: er freut ſich der Preßfreiheit und der Gerichtsöffentlichkeit; er wird uns nicht bloß mit ſonſt ſehr löblichen Reden aus den badiſchen und ſächſiſchen Kammern abſpeiſen: wir hoffen auf einige kräftige Reden aus der „neuen, ſchöneren, edleren Zeit“. Er gibt uns wohl eine Rede aus dem Vereinigten Landtag von 1847, ein paar tüchtige, welthiſtoriſche Reden der Frankfurter Nationalverſammlung, Reden über Schleswig-Holſtein, die deutſche Flotte ꝛc. Ach! nicht eine Ahnung von alle dem! Er erfreut uns durch einige geſchichtlich recht intereſſante Reden des preußiſchen Miniſters Freiherrn v. Manteuffel, ſo wie durch die des Bundespräſidialgeſandten Freiherrn v. Prokeſch vom 3. Februar 1853, Reden, die ganz gut ſind, aber doch nicht gerade die bedeutſamſten unſerer Zeit. Es iſt unmöglich Unkenntniß, wenn Herr Kannegießer gerade nur dieſe Muſter politiſcher Beredſamkeit aus den letzten Jahren bringt, ſondern nur Beweis einer großartigen Mattherzigkeit und Armſeligkeit, welche gegen die pathetiſchen Phraſen des Vorworts vortrefflich contraſtirt. Ich bin weit entfernt von Wühlerei und principieller Gegner der unſinnigen Ausgeburten der jüngſten Zeit, aber in eine Sammlung politiſcher Reden *nicht eine einzige* aus der Frankfurter Nationalverſammlung aufzunehmen, das iſt lächerlich, iſt ein Hohn! Die mitgetheilten ſieben Reden Sr. Maj. des jetzigen Königs von Preußen ſind Muſter bündiger gediegener Beredſamkeit, doch hätte die eine oder andere ſich durch eine trefflichere erſetzen laſſen. Die juriſtiſche Beredſamkeit iſt, wie erwähnt, nur durch den Auszug einer Denkſchrift aus dem Fonk'ſchen Proceß vertreten: da haben wir freilich keine rechten Muſter.

Digitized by Google

Die wissenschaftlichen und Gedächtnißreden sind zum Theil mehr Abhandlungen, wie die allein 22 Seiten lange Gedächtnißrede Kosegartens auf Karl den Großen. Aber hier zeigt der Sammler einen wirklich staunenswerthen Mangel an Belesenheit. Er gibt uns nichts aus Luthers Streitschriften, diesen Musterbildern rhetorischer Kraft und Körnigkeit. Wie vortrefflich hätte als Beispiel eines bewegteren wissenschaftlichen Vortrags sich benutzen lassen Winkelmann's Kunstgeschichte, Lavater's Physiognomik, Schleiermacher's Reden über die Religion, dessen Monologen u. a., W. v. Schlegel's Vorlesungen über die dramatische Kunst, Engel's Philosoph für die Welt u. s. w.? Es fehlt die classische Denkrede Börne's auf Jean Paul, Novalis' Hymnen an die Nacht, ferner eine Anzahl wunderschöner Abschnitte aus Wackenroder's Phantasieen über die Kunst (vergl. Ausg. von Tieck 1814, S. 52, besonders aber S. 60, Ehrengedächtniß A Dürer's, dann S. 91, dann S. 139, die Peterskirche). Ebenso hätte E. A. T. Hoffmann's Kater Murr viel bessere launige Reden geliefert als Tieck's kalter und nüchterner Humor. Dieß einige Winke, welche sich bei genauerem Eingehen noch weit vermehren ließen. Doch muß ich aufrichtig gestehen, daß das Buch mich für die aufgewendete Mühe nicht belohnt haben würde. Alles dieß sind harte Reden und bitterer Tadel. Aber wo inhaltlose Großrednerei und politische Wetterwendigkeit sich vereinigen, da wäre es armselig, höflich zu bleiben.

Oppenheim. Dr. W. Buchner.

Walther von der Vogelweide. Uebersetzt von Karl Simrock. Leipzig, Verlag von S. Hirzel. 1853.

Bekanntlich war es um die Mitte des zwölften Jahrhunderts, daß die Deutschen nebst der Epik auch der Lyrik zu pflegen begannen, welche nun rasch die nothwendigen Entwickelungsstufen bis zu der gehobensten Kunst und wenigstens in einzelnen durch Talent und Gemüthstiefe hervorragenden Persönlichkeiten bis zur schönsten Vielseitigkeit durchliefen. Welche Momente damals die Poesie überhaupt und besonders auch die Lyrik gehoben und begünstigt, welche ihr am nächsten verwandten Erscheinungen in Deutschland unmittelbar vorausgegangen, das im Einzelnen durchzuführen gehört nicht hieher, und es darf auch sonst füglich unterbleiben, da es Wackernagel in seiner Litteraturgeschichte mit Meisterhand aus einander gesetzt hat; nur mit kurzen Worten wollen wir es erwähnen, wie die große Zeit selbst schon zur Einkehr ins Innere und zur lauten Aeußerung der Empfindungen und Gedanken anregen mußte: so der fortdauernde Kampf zwischen päpstlicher und kaiserlicher Macht,

Digitized by Google

der über Carl den Großen hinausgehende herrliche Glanz des deutschen Kaiserthums und danach und daneben das bald großartigere, bald kleinlichere Ringen gegen dasselbe, die Züge ins heilige Land und die reichen und wunderbaren Anschauungen, die dort gewonnen wurden, die wesentlich auch durch diese Kreuzzüge vermittelte Kenntniß der Nachbarn und ihrer Sitten, besonders ihres feinern Ritterthums, vorzüglich der französische Einfluß, der nicht nur den Inhalt der litterarischen Schöpfungen in Deutschland mit bedingte, sondern auch neuer Formen inne werden ließ. Sehr leicht kann nachgewiesen werden, wie die deutsche Lyrik zunächst eine höfische, dem zu neuem Glanze erwachten Ritterthume zugehörende werden mußte, wie es kam, daß außer dem niedern Adel und denen, die sich seiner Weise anschlossen, selbst hohe Fürsten, z. B. Kaiser Heinrich VI. u. a., Minnelieder dichten durften, ein Umstand, der zwar auch diese Seite mittelhochdeutscher Poesie schnell zur vollen Blüthe brachte, aber ihrer Volksthümlichkeit, wenigstens so weit es Minnelieder betrifft, großen Eintrag that.

Sehr weit war der Kreis der deutschen Poesie und besonders gerade der lyrischen damals nach außen hin: einmal wurde in allen Liedern die schwäbische Mundart herrschend und das gesammte Deutschland erhielt so gewissermaßen schon damals eine bestimmte allgemeine Litteratursprache; zweitens aber war deren Verständniß nicht in Deutschlands Grenzen gebannt, sondern mit deutschen Fürsten und Fürstentöchtern wurde sie auch in Länder fremder Zunge getragen und dort deutsche Lyrik nicht minder geübt und gehört. Manche der gepriesensten Dichter wanderten weit herum, nicht nur um Kunde zu holen, sondern auch um an den Höfen und an großen Festen milder Herren ihre Lieder und Sprüche selbst zu singen, was bei dem so reichen Wechsel von Tönen und Weisen um so nothwendiger erscheinen mußte; Walther von der Vogelweide singt:

> Von der Mur zur Seine wandt' ich meine Schritte,
> Von der Trave bis zum Po kenn' ich der Menschen Sitte.

Sollen wir einzelne Höfe herausheben, die die Poesie voraus begünstigten, so sind das wohl besonders der Hof zu Wien und der von Eisenach.

Vom Stoffe der mittelhochdeutschen Lyrik in ihrer Blüthezeit bemerkten wir schon oben, daß er nur bei den Begabtesten — und der begabteste Lyriker ist Walther von der Vogelweide — vielseitig war; andere, und insbesondere beim Beginne der Kunst, sangen nur Minnelieder, übten also nur Frauendienst, der freilich zeitgemäß aufgefaßt sein will; andere gesellten zu diesem den Gottesdienst; einzelne wandten sich

Digitized by Google

mehr dem politiſchen und allgemeinen ſittlichen Leben zu. In der Form der Lyrik haben wir zunächſt drei große Geſchlechter zu unterſcheiden, die Lieder, Leiche und Sprüche, welche nicht ganz durchgehends, aber doch großentheils in derſelben Folge dem Frauendienſt, dem Gottesdienſt und, wollen wir nach dem Vorherrſchenden den Namen wählen, dem Herrendienſt entſprachen. Das Lied iſt mehrſtrophig, der Spruch einſtrophig, der Leich iſt ein Geſang mit wechſelndem Tone und mit wechſelnder Melodie. Gewiß liegt ſein Beginn, wie Wackernagel annimmt, ſchon in alter Zeit, und der Leich war ſchon ſeinem Namen nach urſprünglich ein Tanzlied; aber in der mittelhochdeutſchen Zeit übten die kirchlichen Sequenzen auf ſeine Geſtaltung nachhaltigen Einfluß.

Innerhalb dieſer Geſchlechter findet ſich nun wieder der manigfaltigſte Wechſel, zumal in den Liedern, deren jedes ſeinen eigenen Ton haben ſoll, und auch in dieſer Manigfaltigkeit iſt Walther der Fürſt der Lyriker; aber eine wohlthuende Einheit kommt in dieſe Manigfaltigkeit hinein durch den im Großen und Weſentlichen gleichen Bau der Strophe und durch die öftere Wiederholung einer und derſelben Strophe. Der ernſte Spruch wird faſt immer mehrmals und zuweilen recht oftmals in demſelben Tone gedichtet und je ein neuer Ton zur Ehre eines neuen Herrn gefunden. Das möge von der Form genügen, obgleich nun des Einzelnen viel zu ſagen wäre; wir wollten nur eine Vorſtellung davon geben, mit welch' künſtleriſchem Sinn die mittelhochdeutſche Lyrik ausgebildet ward; künſtleriſch, und nicht künſtelnd muß man ſie nennen, weil denn doch, wie unſer treffliche Uhland zeigte, bei den großen Dichtern Form und Inhalt ſich innig entſprachen. Dieſe Kunſt zu erwerben oder wenigſtens das Techniſche derſelben zu üben, bedurften ſie keiner beſondern Schulen; ſie hatten einen reichen und ſehr lebendigen Unterricht durch das Hören. Dürften ſich nicht unſere Liederdichter bei den Vorfahren manchen Gewinn holen? Die Sprache dieſer Dichtungen iſt auch gerade dafür vorzüglich paſſend, ſie hat nicht mehr die ſinnliche Vollkraft der gothiſchen oder auch der altdeutſchen, darum ſchmiegt ſie ſich dem Reime um vieles beſſer, ſie hat nicht mehr die durchſichtige Klarheit, darum gewinnt der Satzbau an neuen Wendungen; ſie iſt aber auch in der Formenbildung noch nicht auf alle Irrwege gerathen und zeigt namentlich in der Geſtaltung des Verbums noch eine wohlthuende Stätigkeit und Friſche, und die reicher gewordenen und noch fühlbaren Umlaute verleihen ihr den verlorenen Farbenſchmuck wieder in anderer Weiſe. Daß die Quantität im Ganzen genommen noch eine feſte iſt, muß für den metriſchen Bau nicht gering angeſchlagen werden.

Digitized by Google

Als der größte unter den lyrischen Dichtern der mittelhochdeutschen Blüthezeit steht wohl unbestritten Walther von der Vogelweide da. Welchem deutschen Lande er angehöre, ob er ein Franke oder ein Oesterreicher gewesen, das ist nicht sicher ausgemacht, nur daß er nicht mehr ein Thurgauer heißen darf; sicher galt er von Kindheit an für einen Oesterreicher und muß daselbst sehr heimisch gewesen sein. Auch das Geburtsjahr ist unbestimmt. Wenn er einmal sagt: vierzec jâr hab ich gesungen oder mê, so wird er vor 1190 (Lachmann S. 196) zu singen begonnen haben, er wird also kaum nach 1175 geboren sein. Sein Stand war edel, aber er selbst, wie sich das aus seinen Liedern ergibt, unbemittelt und auf der Herren edle Milde angewiesen. Ze Osterriche lernt ich singen unde sagen, theilt er uns selber mit, und in diese erste Zeit fällt nun zweifelsohne ein Theil seiner Minnelieder. Nach dem Tode Herzog Friedrichs des Katholischen (1198), den er mit tiefem und aufrichtigem Schmerze betrauerte, finden wir den Dichter bald da, bald dort, zunächst in der Umgebung König Philipps von Schwaben, inzwischen wieder in Wien, wo er die Schwertnahme Leopolds mitfeiert, dann bald nach 1205, nach Philipps zweiter Krönung, am Hofe des freigebigen und sangliebenden Landgrafen Hermann in Thüringen. Um 1212 begrüßte er den Kaiser Otto; von 1215 an bezeichnen seine Lieder wiederum Eisenach, Kärnthen und das heißersehnte Wien als Aufenthaltsorte des Dichters. Wann und wo W. ein Lehen von Friedrich II., dem er anhieng, sobald er die Krone rechtmäßig trug, empfangen, das ist nicht ausgemacht, vielleicht daß es in Franken lag. Ob nun Walther in seinen spätesten Tagen noch das gelobte Land gesehen, das hängt von der Auffassung des Gedichtes ab, das sich in Lachmanns Ausgabe S. 14 ff., in Simrocks Uebersetzung S. 269 findet. So viel uns bekannt, ist Lachmann ziemlich allein der bestimmten Ansicht gewesen, Walther habe das nicht auf dem geweihten Boden selbst gesungen, doch auch dieser große Kritiker fieng zu schwanken an, als und so oft er in W. Grimms feiner Beweisführung, daß Walther und Freidank eine Person seien, die Menge des Treffenden betrachtete; das wäre aber die bedeutendste Stütze der Majorität. Mit dem wäre zugleich erwiesen, daß Walthers Leben sich wenigstens bis ins Jahr 1229 erstreckt habe. Begraben ward er in Würzburg; die Grabschrift und ein Bericht von der lieblichen Sage über sein Vermächtniß findet sich unter anderm auch in Simrocks Uebersetzung S. 272. Das ein ganz kurzer Abriß dessen, was uns über des Dichters äußeres Leben seine eigenen Gesänge bieten, Einzeluntersuchungen und speciellere Ausführungen finden sich — leider nicht zu einem Ganzen zusammengestellt

Digitized by Google

— vorzüglich in des sel. Lachmanns Anmerkungen zu seiner saubern Ausgabe von Walther, durch welche manche früheren Irrthümer berichtigt worden sind. Aber weit mehr sagen uns Walthers Lieder und Sprüche über sein inneres reiches Leben und dessen Entwickelung, und umfangreicher wird unsere Kunde davon, wenn wir W. Grimms wohlgefestigte Beweisführung, Walther und Freidank seien eine Person, als sicher annehmen. Dieses innere Leben hat schon in früheren Jahren der sinnige Uhland mit Meisterhand gezeichnet und aufgewiesen, daß uns solche Kunde nicht nur an sich innig erfreuen solle, sondern auch Licht und Wärme in den Zeitraum bringe, in welchem der Sänger gelebt, verstanden und hochgefeiert ward. Nur in wenigen Worten suchen wir zusammenzufassen, was Uhland durch strenge Prüfung der einzelnen Lieder gefunden. In den auf uns gekommenen Gesängen zeigt sich W. durchweg als ernst, welterfahren, betrachtend, wie er von sich selber singt:

Ich saß auf einem Steine:
Da deckt' ich Bein mit Beine,
Darauf der Ellenbogen stand;
Es schmiegte sich in meine Hand
Das Kinn und eine Wange.
Da dacht' ich sorglich lange
Dem Weltlauf nach und ird'schem Heil.

u. s. f.

Auch in den Minneliedern, deren manches wohl in sein höheres Alter hinauf reicht, zeigt er Maß und Selbstbeherrschung, wie er denn die mâze mehrmals hoch erhebt. Er unterscheidet wahre und falsche Minne, und erstere nimmt mehr und mehr in ihm reine und ewige Gestalt an. Die milte, in der mittelhochdeutschen Poesie vielfach gepriesen, weiß er wohl zu schätzen und zu erkennen, sie gewinnt in seinen Liedern einen tiefen innern Sinn. Kühn theilt er dem Herrn seine innersten Gedanken mit, mahnt und warnt und schilt ohne Zagen; hoch steht ihm die echte Treue, und es geht den angebornen Freunden der selbstgewonnene weit voran; sein Herz ist ungemein weich und versöhnlich. Er ist wahrhaft fromm, ohne empfindsam zu sein, und mit scharfem Blicke trennt er in der Weltordnung das, was Gottes ist, von dem Eigennutze und der Selbstsucht seiner höchsten Diener, welche er mit unverhaltener Bitterkeit tadelt und schmäht; mit feuriger Begeisterung ruft er zur Wiedergewinnung des gelobten Landes auf, ohne im Uebrigen Andersgläubige zu verdammen; daß außer Gott und Christus auch die Königin Maria seine Seele erfüllte, das war mit eine Frucht der ganzen Anschauung seiner Zeit. In den spätern Tagen steigern sich diese Gefühle bei Walther zusehends, er anerkennt die Freuden der Welt nicht

Digitized by Google

mehr und findet sich selbst nicht mehr darin zurecht. Wenn er alles anders findet als in seiner Jugend, so ist das freilich wohl nicht nur Schein, sondern großentheis traurige Wirklichkeit, da während seines Lebens die Anschauungen aller Art im höchsten Maße erschüttert und in vielen Richtungen zum Schlimmen verkehrt worden sind. Hochwichtig sind uns Walthers politische Gesänge, zu denen wir nicht nur seine Sprüche auf Könige und Kaiser, seine Angriffe auf die Päpste, sondern auch die Schilderungen der damaligen Lebenszustände und die ernsten Mahnungen zu deren Hebung und Veredlung rechnen. Nicht nur sind uns diese Gesänge willkommen als Zeugen des geschichtlichen Vorganges, sie decken uns Ansichten über denselben auf, die das Bild beleben, und ohne Zweifel verhallten sie nicht ohne Wirkung. Unter den neuesten Geschichtschreibern ist es besonders der treffliche Abel, der Walther von der Vogelweide belauschte und die geschichtlichen Elemente seiner Gedichte mit seinem Sinne würdigte. Es könnte wohl scheinen, als wäre Walther in seinen politischen Ansichten wankelmüthig gewesen, aber das ist eben nur Schein, seine Principien stehen felsenfest, und den Persönlichkeiten, die diese jedesmal vertraten, hieng er nur um ihrer willen an; er stand für das Reich gegen die Päpste. Den Schein, als ob W. geschwankt, hat Lachmann in einer Anmerkung zu seiner Ausgabe S. 132 ff. völlig zerstreut. Wenn einer der mittelhochdeutschen Dichter, so ist es Walther werth, den heutigen Deutschen näher gebracht zu werden, und wenn bei einem, so ist bei Walther fast alles geschehen, um ihn selbst dem größeren gebildeten Publicum ganz verständlich zu machen. Uhland zeichnete aufs lebendigste des Dichters Leben und Wesen, Lachmann bot eine kritisch gesichtete Ausgabe mit den feinsten, aber nur vereinzelten sprachlichen und ausführlicheren sachlichen Anmerkungen, Hornig lieferte dazu ein Glossarium, Simrock zog den Gedichten neueres Gewand an, und an seine Uebersetzungen reihten sich treffliche Anmerkungen von ihm selbst und dem in diesem Felde wie selten einer bewanderten W. Wackernagel. Nur das vielleicht dürfte überdem noch gethan werden, daß eine Ausgabe dieser Gedichte mit vollständigem sprachlichen und sachlichen Commentare sich an die Lachmannische anschlösse.

Die vervollständigte Uebersetzung Simrock's wird uns nun in wunderlieblichem Kleide, geziert mit einer köstlichen Titelvignette, die Walther auf dem Steine sitzend darstellt, wieder dargeboten; ein Anhang von Anmerkungen, welche selbständiges und fortgehendes Forschen verrathen, erläutert uns, wenn nicht Alles, doch wohl Manches. Simrock ist als gewandter Uebersetzer altdeutscher Dichtungen so bekannt, daß es unnöthig und sogar unbescheiden scheinen könnte, seine Verdienste

Digitized by Google

in dieser Richtung weiter zu besprechen. Unter allen seinen Uebersetzungen trägt aber wohl die von Walther den Preis davon, weil ihm da das Schwerere so ganz vorzüglich gelungen ist; denn hier galt es die vollste Kunst mittelhochdeutscher Poesie in ihrem ganzen Reichthume zu erfassen und sie in der neuen Sprache ohne Künstelei wieder zu geben; es galt einem mittelhochdeutschen Lyriker eigenthümliche Wendungen, die eben auch innerliche Individualität besitzen, dem Verständnisse einer anders gewordenen Zeit nahe zu bringen und verständlich zu machen. Daß freilich auch bei der höchsten Virtuosität des Uebersetzers die Anmuth und Tiefe des Originales nicht erreicht werden kann und nicht erreicht werden soll, das ist allbekannt, und so ließen sich auch hier eine Reihe von Einzelnheiten aufzählen, die bei der Uebersetzung liegen bleiben mußten oder wenigstens ihre Kraft verloren; aber Referent will diese darum nicht hervorheben, weil er nichts Besseres zu geben wüßte. Sehr gerne sähen wir es, wenn Simrock entweder in einer allfälligen dritten Ausgabe oder vielleicht noch besser in einem besonderen Bändchen seiner Uebersetzung einläßlichere Anmerkungen beifügte, um dieselbe noch fruchtbarer zu machen. Möge aber vor allem der Wunsch Simrock's, den er in eine warme und ernste Mahnung in dem lesenswerthen Vorworte eingekleidet hat, bald und mehr und mehr in Erfüllung gehen, daß auch durch seine Uebersetzungen die deutsche Jugend zu den reichen Schätzen zurückgeführt werde, welche in der altdeutschen Sprache und Poesie liegen; denn es ist wahrhaftig eine Schande, sich selbst am wenigsten zu kennen.

Zürich im März 1854. H. Schweizer.

D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

II.

Leitfaden der deutschen Sprache (?), mit zahlreichen Uebungen versehen von H. und R. Graßmann. Stettin, R. Graßmann. IV u. 78 S. kl. 8°.

Der vorliegende Leitfaden ist dazu eingerichtet, in der Hand der Schüler dem Unterrichte in der deutschen Grammatik als Grundlage und Aufgabenbuch zu dienen. Sein reichhaltiger Inhalt tritt in drei Abtheilungen und zwei Anhängen auf. Die erste Abtheilung hat unter der Ueberschrift „Vorübungen" die Arten der Wörter und deren Biegungsformen zum Gegenstande. Für die Ausführlichkeit, welche diese Dinge darin gefunden, paßt jedoch die gewählte Ueberschrift nicht. Auffällig ist überhaupt das viele Decliniren und Conjugiren, was dieser

Digitized by Google

Leitfaden in Uebung stellt, da er doch zunächst für eine Anstalt berechnet ist, in der fremde Sprachen gelehrt werden. So verlangen die Aufgaben auf S. 3 die Bildung des Präsens und Imperfects von 59 Verben. * — In der zweiten Abtheilung haben die Orthographie und die Interpunction eine Stelle gefunden. Viele Uebungen dieses Abschnitts sind recht zweckmäßig, nur nach unserer Meinung die nicht, welche von den Schülern ohne besondere Wegweisung verlangen, Wörter von einer gewissen Qualität zu suchen. Die dritte Abtheilung enthält den Hauptcursus. Sie behandelt in einem ersten Abschnitte „den kurzen Satz und das Verb"; in einem zweiten den „erweiterten Satz" und in einem dritten „den zusammengesetzten Satz und die unpersönlichen Formen des Verbs". An geeigneten Orten wird zur Wortbiegungslehre zurückgekehrt.

Der Leitfaden hat manches Eigenthümliche, was ihm zur Empfehlung gereicht. Die grammatische Terminologie wird ohne weitere Entwicklung und Erklärung sofort angewandt, um mittelst ihr grammatische Erscheinungen zu bestimmen. Gewöhnlich wird die Zeit im ersten grammatischen Unterrichte mit Festsetzung der Terminologie hingebracht und einige Spracherscheinungen dienen dabei als Beispiele. Hier ist die Bestimmung der Erscheinungen die Hauptsache. Daraus folgt, daß die Uebung das Uebergewicht über die Belehrung hat. Lehrsätze, Aufgaben und Paradigmen sind in augenfälliger Unterscheidung vorgeführt und die Hinweisung auf sie ist durch vorgesetzte Ziffern erleichtert.

Otto.

Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen von F. Löw, Rector der neuen Bürgerschule in Magdeburg. Zweite, durchgängig umgearbeitete und vielfältig vermehrte Auflage. Magdeburg, E. Fabricius.

In der That eine sehr planmäßige, verständige und handliche Anleitung, Unterricht in der Grammatik unserer Muttersprache zu ertheilen. In welcher Weise diese Anleitung gegeben und von welcher Art die Behandlung ist, das möge aus einem beliebigen Abschnitte ersehen werden, den wir zu diesem Zwecke hier folgen lassen. Wir wählen der Kürze halber den achtundvierzigsten Paragraphen. Derselbe sieht so aus:

„Copula des Substantiv und Adjectiv.

Der Lehrer schreibt an die Tafel:

---

* Herr Rector Otto erlaubt gewiß die Bemerkung, daß die „Vorübungen" gerade der obersten Classe zufallen, in welcher noch keine fremde Sprache gelehrt wird, und daß sie uns für den Beginn des Lateinischen wesentliche Dienste leisten.

W. L.

Digitized by Google

Der Knabe	mein Freund.
Der Knabe	gesund.
Der Knabe	Wilhelm.
Ein solches Verb	ein Hülfsverb.

L.: Was fehlt diesen Sätzen zur Vollständigkeit?

Sch.: Die Copula.

L.: Setze die Copula in den ersten Satz!

Sch.: Der Knabe ist mein Freund.

L.: Versuche, ob du Subject und Prädicat nicht noch durch ein anderes Verb verbinden kannst.

Sch.: Der Knabe wird mein Freund.
Der Knabe heißt mein Freund.
Der Knabe scheint mein Freund.
Der Knabe bleibt mein Freund.

Aehnliche Uebungen würden auch am zweiten, dritten und vierten Satze vorgenommen."

Es lag nicht in unserer Absicht, in eine nähere Beurtheilung der Löw'schen Anleitung einzutreten; nachdem wir aber den vorstehenden Paragraphen abgeschrieben, reizt es uns doch, ein paar Bemerkungen an Einzelnes anzuknüpfen. Es sind diese:

Ist der Satz: „Der Knabe scheint mein Freund" auch ein sprachgemäßer? Und inwiefern vermag vorstehende Behandlung der gewählten Sätze den Schüler zum schriftlichen Gebrauche seiner Muttersprache befähigen zu helfen, welche Hülfe der grammatische Unterricht in der Volksschule nach des Herrn Verfassers Aufstellung lediglich zu leisten hat?

Der Gewinn aus der Absolvirung des § 48 ist in den „Grundbegriffen der deutschen Sprachlehre", einem andern Schriftchen des Herrn Löw, welches die Bestimmung hat, dem Schüler als Gedenkbüchlein zu dienen, also gefaßt:

„Ist das Prädicat ein Substantiv oder Adjectiv, so drückt man die Copula durch folgende Hülfsverben aus: sein, werden, bleiben, scheinen, heißen". Vorher ist definirt: „Diejenigen Wörter und Wortformen, welche dazu dienen, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen, heißen „Copula". Sind aber Wörter und Wortformen die Copula, wie kann man sagen, „die Copula werde ausgedrückt"? Auch dient die Copula nicht dazu, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen. Sie dient zum Ausdruck einer Beziehung; sie ist der Ausdruck derselben.

Damit mag es genug sein.

Otto.

Digitized by Google

1. Entwurf einer deutschen Sprachlehre zunächst für den Gebrauch von Lehrern. Erster Theil: Satzlehre, in Berücksichtigung und mit Beurtheilung des Verfahrens von Becker, Götzinger, Heyse, Honcamp, Horn, Lehmann, Mager, Päusler, Weigand, Wurst u. s. w. neu geordnet. Heft 1. Von Thrämer, Collegienrath, Oberlehrer der Religion, der griechischen und hebräischen Sprache am Gymnasium zu Dorpat. Dorpat, Franz Kluge.
2. Geschichte des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik seit der Reformation. Ein Vortrag, gehalten in der pädagogischen Gesellschaft zu Dorpat. Von demselben. Reval bei Franz Kluge und Leipzig bei Rud. Hartmann.

Zwei kleine, aber inhaltreiche und sehr beachtungswerthe Schriftchen! Herr Thrämer ist mit voller Ueberzeugung einem streng systematischen Unterrichte in der deutschen Sprache zugethan und betrachtet als letztes Ziel und eigentliche Frucht eines solchen streng grammatischen Studiums der Muttersprache die lebendige sichere Anwendung derselben. Er hält es überhaupt für die große Aufgabe der Sprachlehre, nicht bloß den Gegensatz von Theorie und Praxis, sondern gleicherweise alle die verschiedenen Differenzen und Gegensätze zu vermitteln und ins Gleichgewicht zu setzen, welche in Beziehung auf die Ansichten von dem deutschen Sprachunterrichte seit der Reformation hervorgetreten sind. Diese verschiedenen Gestaltungen des deutschen Sprachstudiums und insbesondere seiner Unterrichtsmethodik zeichnet kurz und klar das unter Nr. 2 aufgeführte Schriftchen; zugleich bringt es den dankenswerthen Versuch, das Wahre aus den verschiedenen Entwicklungsstadien zu einem organischen Ganzen zu gestalten.

Der „Entwurf" bespricht in seinem ersten Abschnitte die Satzlehre als Vorstufe zur Stillehre. Die Stillehre erhält zur Aufgabe, die Sätze und Perioden richtig und schön bauen zu lehren, und die Satzlehre, den Schüler zur richtigen Auffassung und zum Verständniß der Sätze und Satzverbindungen zu befähigen.

In dem zweiten Abschnitte, der von der Eintheilung der Satzlehre handelt, weist Herr Th. den auf dem Titel genannten Verfassern von Sprachlehren Lücken in der Gliederung der Satzlehre und Verstöße gegen die strenge logische Ordnung in derselben nach.

Zu einer förderlichen unterrichtlichen Behandlung der Satzlehre bringt der dritte Abschnitt, welcher von den Gliederungsverhältnissen im Allgemeinen und von den Redeganzen, deren Gliederung zur Anschauung gebracht werden soll, handelt, einige sehr werthvolle Beiträge.

tt.

Digitized by Google

Inhalt des sechsunddreißigsten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite.

Vorwort.

Griechische Schulgrammatiken und Formenlehren; zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechischen Sprachunterrichts in Gymnasien, besonders in Hinsicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer basirt werden kann. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen i. Th. . . . 1— 32

Die mathematischen Aufgaben. Von C. G. Scheibert . . . 33— 45

Bruchstücke über den grundlegenden Unterricht, besonders für die Sprache (den sprachlichen Elementarunterricht). Von Schulrath Graßmann in Stettin . . . . . 81—100

Die populäre und die christliche Pädagogik. Von C. G. Scheibert . 161—182

Die Behandlung und Erklärung moderner Classiker auf Gymnasien. Von Dr. Noiré in Mainz . . . . . 183—188

Die Examina. Von C. G. Scheibert . . . . . 241—294

Die Classiker und die Kirchenväter in den Gymnasien. Von L. Mezger, Prof. am evang. Seminarium in Schönthal . . . . . 295—311

Die k. Universität zu Dublin und ihre drei Colleges. Von Dr. C. Kleinpaul in Altona . . . . . 321—344

Aus der Schulstube. Von C. G. Scheibert. Neunter Artikel: Die mechanischen und stumpfen, träumerischen und zerstreuten, verworrenen und kritischen Köpfe . . . . . 345—360

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Dr. Palmer, Evangelische Pädagogik. [C. G. Scheibert.] . . 101—131

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Dr. Haacke, Beiträge zur Neugestaltung der griechischen Grammatik. 1stes Heft. [Dr. Noiré in Mainz.] . . . . . 46— 54

1. Burchard, Lateinische Schulgrammatik.
2. Dr. Middendorf und Dr. Grüter, Lat. Schulgrammatik.
3. Dr. Fritzsche, Prosodische Regeln und Anweisung zum Versbau. [Prof. Dr. Queck in Sondershausen.] . . . . . 131—134

Digitized by Google

Seite

1. Dr. Hauſchild, Elementarbuch der franz. Sprache.
2. Bettinger, Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache. [Dr. Buchmann in Brandenburg.] . . . . . 189—190
1. *Favre*, Premières leçons de langue allem.
2. —, Lectures allem.
3. *Favre* et *Strebinger*, Cours de thèmes allem.
4. *Géorg*, Grammaire de la langue allem.
5. —, Cours élém. de langue angl.
6. Dr. Georg, Elementargrammatik der franzöſiſchen Sprache. [Dr. Köhler in Leipzig.] . . . . . 190—193

Michaelis, Theor. prakt. Curſus der franz. Sprache.
De Castres, Theor prakt. Lehrbuch der franz. Sprache.
Uebungsſtoff zum Ueberſ. a. d. Deutſchen ins Franzöſiſche.
Parlez-vous français?
Louis, Idiotismes dialogués. [B. in Br.] . . . . . 361—364

II.

Livius, erklärt von Weiſſenborn. 1ſter Bd. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 54— 66
1. Haug, Uebungsbuch zum Ueberſ. a. d. Deutſchen in das Lat.
2. Eichert, Corn. Nepotis vitæ.
3. Dr. Freund, Virgilii Mar. Carmina. [Derſelbe.] . . . . 134—137
1. Müller, Engl. Leſebuch.
2. Gantter, Prakt. Schulgrammatik der engl. Sprache.
3. Derſ., Study and Recreation.
4. Fölſing, Lehrb. f. d. wiſſenſch. Unterricht in der engl. Sprache.
5. Robertſon, Lehrbuch der engl. Sprache.
6. Behnſch, English made easy.
7. Gurcke, Prakt. Lehrgang der engl. Sprache. [Oberlehrer Dr. Dräger in Güſtrow.] . . . . . 137—139
Dr. Hildebrand, Lat. Chreſtomathie für Realgymn. [W. L.] . . 139—142
1. Dr. Hauthal, Fables de Florian, mit Anm.
2. Le nouveau Robinson. Mit Wörterb. [Dr. Buchmann.] . . 142—143
Dr. Braubach, Styliſtiſches Lehr-, Lern- und Leſebuch.
(Dr. Rumpel), Deutſche Art und Kunſt in Gedichten.
Dr. Lothholz, Deutſches Leſebuch für Gymn.
Fleiſcher, Deutſches Leſebuch f. d. obern Cl. der Volksſch.
Dr. Seinecke, Deutſches Leſebuch f. d. untern Cl. der höh. Schulen.
Dr. Bank, Deutſches Leſebuch, erſte Stufe. [Langbein.] . . 143—148
1. Dr. Miller, The Rivals by Sheridan. The three cullers. Mit Anm.
2. Roſa Fiſcher, Leichte Leſeſtücke f. d. erſten Unterr. in der engl. Sprache.
3. Anmuthiger Weg zur Erlernung der engl. Sprache. [Lgbn.] . . 148—149
Timm, Die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. [W. Buchner in Oppenheim.] . . . . . 312—313
1. Schröer, Geſchichte der deutſchen Litteratur.
2. Hüppe, Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. [Derſelbe.] . 313—315
L. Herrig, Sammlung engliſcher Schriftſteller. [W. Langbein.] . 316—317
Dr. Koch, M. T. Ciceronis Lælius de am. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 364—368
Dr. Bolckmar, Poematia latina. [Derſ.] . . . . . 368—369
Dr. Doberenz, C. Jul. Cæs. Comment. [Derſ.] . . . . . 370—374
Dr. Lübker, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums. [W. Langbein.] 374—375
Lanſing, Franzöſiſches Leſebuch 375
De Castres, Bibliothèque de l'adolescence 376
Eberhard, Maaß, Gruber, Deutſche Synonymik. 4te Auflage. Von Dr. Meyer. [W. L.] . . . . . 376—377
1. E. Kleinpaul, Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt.
2. Dr. Schröder, Leitfaden für den Declamationsunterricht. [Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg.] . . . . . 377—384

Digitized by Google

Seite

Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen.
(Wengler), Ernste Declamationen. [W. L.] 384
Kannegießer, Der deutsche Redner. [Dr. W. Buchner in Oppenheim.] 384—387
Simrock, Walther von der Vogelweide. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 387—393

III.

1. Heuser, Uebersicht der merkwürd. Begebenheiten.
2. Kapp, Leitfaden beim ersten Schulunterricht in Geschichte u. Geographie.
3. Dithmar, Historienbuch.
4. Grube, Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten.
5. Schaarschmidt, Historisch-geogr. Atlas.
6. König, Historisch-geogr. Atlas.
7. Winderlich, Lehrbuch der Weltgeschichte. [Dr. F. W. Miquél in Neuenhaus.] . . . . . 66— 76
Schwenk, Die Sinnbilder der alten Völker. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 150—154
Holle, Historisch-geographischer Schulwandatlas. [Oberlehrer Kleinsorge in Stettin.] . . . . . 317—320

IV.

1. Drobisch, Neue Darstellung der Logik.
2. [Cajus] Antibarbarus logicus. 2te Aufl. [Prof. Dr. Schilling in Gießen.] . . . . . 193—208

V.

1. Kambly, Ebene Trigonometrie.
2. Kramer, Anfangsgr. der ebenen und sphär. Trigonometrie.
3. Koppe, Ebene Trigonometrie. [W. Langbein.] . . . . 154—157
Simesen, Die ebene Geometrie, genetisch dargestellt.
Dr. Franke, Die Elemente der ebenen Geometrie.
Dr. Brennecke, Die Berührungsaufg. für Kreis und Kugel. [W. L.] . 208—212

VI.

1. Trappe, Leitfaden für den Unterricht in der Physik.
2. Dr. Kern, Die Naturlehre für den elem. Unterricht bearbeitet.
3. Schmitz, Der kleine Kosmos.
Derf., Ansicht der Natur.
4. Cabart, Die Elemente der Physik. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 76— 80

VII.

Dr. Thieme, Populäre Astronomie.
Dr. Wöckel, Neue Sternkarte. [W. Langbein.] . . . . . 157—159

VIII.

M. Kloß, Katechismus der Turnkunst. [W. Langbein.] . . 159
Dr. Elster, Die höhere Zeichenkunst.
Meyer, Normalzeichenbuch. [Derf.] . . . . . 159—160
1. Klauer, Tempelklänge, — 2. Jugendklänge.
3. Enkhausen, Erster Unterricht im Clavierspiel.
4. Brauer, Prakt. Elem. Pianofortefchule.
5. Thorbecke, Gesanglehre.
6. Schubert, Deutsches Liederbuch. [A. Zarnickow in St.] . . 212—218
Unsere Lieder. (Rauhes Haus.) [W. L.] . . . . . 218—219

IX.

Baltzer, Schulgebete.
Graupner, Das betende Schulkind.
Gehricke, Hosianna!
Böhr, Schulandachten. [W. L.] . . . . . 219—221

Digitized by Google

Seite

1. Dr. Luthers Kleiner Katechismus.
2. Müller, Brief Pauli an die Galater.
3. Burdach, Johann, Johann Friedrich, Friedrich der Weise, Churf. von Sachsen.
4. (Ahlfeld) Monica . . . . . 221—222

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Dr. Rettig, Lese- und Lehrbuch für Volksschulen . . . . . 222—234
H. und R. Graßmann, Leitfaden der deutschen Sprache.
Löw, Anleitung zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre. [Rector Otto in Mühlhausen.] . . . . . 393—395
1. Thrämer, Entwurf einer deutschen Sprachlehre.
2. Derselbe, Geschichte des deutschen Sprachstudiums. [tt.] . . 396

E. Vermischte Schriften.

Knigge, Ueber den Umgang mit Menschen. 13te Ausgabe. Von K. Gödeke 320

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Der Verfasser des Robinson Crusoe. Von Dr. F. W. Miquél . . 235—240

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google